

**TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA A PARTIR DE LA
IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE EN LA
INSTITUCIÓN AGRÍCOLA EDUCATIVA RURAL N° 12 DEL CORREGIMIENTO
DE CARRAIPÍA LA GUAJIRA**

NIBALDO ENRIQUE FLÓREZ PÉREZ

ALFONSO ERNESTO FORERO ESTRADA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
RIOHACHA – LA GAUJIRA
2018**

**TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA A PARTIR DE LA
IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE PEDAGOGÍA DIALOGANTE EN LA
INSTITUCIÓN AGRÍCOLA EDUCATIVA RURAL N° 12 DEL CORREGIMIENTO
DE CARRAIPÍA LA GUAJIRA**

Nibaldo Enrique Flórez Pérez

Alfonso Ernesto Forero Estrada

Asesor: Mg. Pablo Alejandro Salazar Restrepo

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
RIOHACHA – LA GAUJIRA
2018**

Agradecimientos

Los autores manifiestan sus más sinceros agradecimientos a:

El Ministerio de Educación, por brindarnos la oportunidad de ser parte del proyecto becas para la excelencia docente, que permitió seguir cualificando nuestra profesión.

La Secretaría de Educación del municipio de Maicao, por tener en cuenta a los docentes de la zona rural para ser parte de la becas a maestría.

Directivos y Docentes de la Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Maestría en Pedagogía, por permitirnos ser parte de su prestigiosa universidad.

A los docentes de la Universidad de la Sabana que se trasladaron hasta La Guajira para compartir con nosotros sus experticias en aras de ayudar a potenciar la profesionalización docente.

Nuestra familia, por su constante apoyo. Por ser el pilar sobre el que soportó los deseos de alcanzar una meta más. Por brindarnos fortalezas, comprensión y amor.

De manera especial a los y las estudiantes de los grados sextos de la sede vocacional y de los grados cuarto y quinto de la sede San Benito de Palermo, de La Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, quienes hicieron parte de la investigación, sin su colaboración no se hubiese logrado alcanzar los objetivos propuestos.

Mg. Pablo Salazar Restrepo, asesor del proceso investigativo, que con su erudición contribuyó a encauzar la investigación y lograr los objetivos de la misma. Por su valioso tiempo que nos dedicó, por su positiva disposición y su inagotable optimismo.

Todos quienes, de una u otra forma, favorecieron para alcanzar un reto más en la vida personal y en lo profesional.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción.....	10
CAPÍTULO I.....	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 Antecedentes del problema.....	15
1.2 Justificación.....	23
1.3 Pregunta de investigación.....	27
1.4 Objetivos de investigación.....	27
1.4.1 Objetivo general.....	27
1.4.2 Objetivos específicos.....	27
CAPÍTULO II.....	28
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	28
2.1 El Estado del arte.....	28
2.2 Marco conceptual.....	33
2.2.1 Referentes teóricos.....	33
2.2.1.1 Los modelos pedagógicos.....	34
2.2.1.2 Modelo pedagógico tradicional.....	37
2.2.1.3 Modelo pedagógico romántico.....	39
2.2.1.4 Modelo pedagógico conductista.....	39
2.2.1.5 Modelo pedagógico cognitivo.....	41
2.2.1.6 Modelo pedagógico social cognitivo.....	42
2.2.1.7 Modelo pedagógico heteroestructurante.....	43
2.2.1.8 Modelo pedagógico autoestructurante.....	46
2.2.1.9 Enfoque constructivista.....	49
2.2.1.10 Modelo pedagógico interestructurante.....	51
2.2.1.11 La pedagogía dialogante.....	52
2.2.2 Referentes teóricos que respaldan las dimensiones de la investigación.....	56
2.2.2.1 Enseñanza.....	56
2.2.2.1.1 Planeación de clases.....	60
2.2.2.1.2 Propósitos de contenidos.....	61
2.2.2.1.3 Estrategias metodológicas.....	62
2.2.2.1.4 Evaluación.....	63
2.2.2.2 Aprendizaje.....	65
2.2.2.2.1 Comprensión.....	69
2.2.2.2.2 Desempeño de comprensión.....	70
2.2.2.2.3 Competencias.....	71
2.2.2.3 Pensamiento.....	71
2.2.2.3.1 Visibilización del pensamiento.....	73
2.2.2.3.2 Contextualización del aprendizaje.....	74
2.2.2.3.3 Pensamiento reflexivo.....	74
CAPÍTULO III.....	76
3. METODOLOGÍA.....	76
3.1 Declaración del enfoque.....	76

3.2 Alcance de la investigación.....	77
3.3 Diseño de la investigación.....	77
CAPÍTULO IV.....	79
4. CONTEXTO.....	79
4.1 Exposición del contexto en el cual se desarrolla la investigación.....	79
CAPÍTULO V.....	82
5. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	82
5.1 Dimensión enseñanza.....	82
5.1.1 Categoría planeación.....	84
5.1.1.1 Subcategoría: propósito de contenido.....	84
5.1.1.2 Subcategoría: estrategias metodológicas.....	85
5.1.1.3 Subcategoría: evaluación.....	85
5.2 Dimensión aprendizaje.....	86
5.2.1 Categoría comprensión.....	87
5.2.1.1 Subcategoría: desempeño de comprensión.....	87
5.2.1.2 Subcategoría: competencias.....	88
5.3 Dimensión pensamiento.....	89
5.3.1 Categoría visibilización del pensamiento.....	90
5.3.1.1 Subcategoría: significación o contextualización.....	91
5.3.1.2 Subcategoría: pensamiento reflexivo.....	91
CAPÍTULO VI.....	93
6. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	93
CAPÍTULO VII.....	97
7. CICLOS DE REFLEXIÓN.....	97
7.1 Ciclo de reflexión uno.....	97
7.2 Ciclo de reflexión dos.....	98
7.3 Ciclo de reflexión tres.....	99
7.4 Ciclo de reflexión cuatro.....	100
7.5 Ciclo de reflexión cinco.....	103
CAPÍTULO VIII.....	105
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	105
CAPÍTULO IX.....	124
9. CONCLUSIONES.....	124
CAPÍTULO X.....	130
10. APRENDIZAJES PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICOS OBTENIDOS.....	130
CAPÍTULO XI.....	133
11. PREGUNTAS QUE SURGIERON A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN.....	133

CAPÍTULO XII.....	134
12. REFERENCIAS.....	134
CAPÍTULO XIII.....	148
13. ANEXOS.....	148
13.1 Planeaciones de clases.....	148
13.2 Diarios de campo.....	142
13.3 Rutinas de pensamiento.....	146
13.4 Realización de comics.....	146
13.5 Organizadores gráficos.....	147
13.6 Coevaluación.....	150
13.7 Exposición de trabajos escritos.....	153

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Resumen del índice sintético de calidad del grado tercero	193
Figura 2. Resumen del índice sintético de calidad del grado tercero quinto.....	20
Figura 3. Resumen del índice sintético de calidad del grado noveno.....	21
Figura 4. Resumen de modelos pedagógicos según dos autores.....	33
Figura 5. Mapa de idea sobre las dimensiones de análisis.....	34
Tabla 1. Resumen de trabajos de investigación y artículos.....	28
Tabla 2. Las dimensiones de análisis, categorías y subcategorías.....	85
Tabla 3. Aporte de los instrumentos de recolección de la información.....	94
Tabla 4. Información de cada una de las rutinas de pensamiento.....	96
Tabla 5. Resultado del instrumento talleres de clases: dimensión enseñanza grado 4° y 5°.....	106
Tabla 6. Resultado del instrumento encuesta: dimensión enseñanza grado 4° y 5°.....	107
Tabla 7. Resultado del instrumento diario de campos: dimensión enseñanza grado 4° y 5°.....	108
Tabla 8. Resultado del instrumento talleres de clases: dimensión aprendizaje grado 4° y 5°.....	109
Tabla 9. Resultado del instrumento encuesta: dimensión aprendizaje grado 4° y 5°.....	110
Tabla 10. Resultado del instrumento diario de campo: dimensión aprendizaje grado 4° y 5°.....	111
Tabla 11. Resultado del instrumento talleres de clases: dimensión pensamiento grado 4° y 5°.....	112
Tabla 12. Resultado del instrumento encuesta: dimensión pensamiento grado 4° y 5°.....	113
Tabla 13. Resultado del instrumento diarios de campo: dimensión pensamiento grado 4° y 5°.....	114
Tabla 14. Resultado del instrumento talleres de clases: dimensión enseñanza grado 6°.....	115
Tabla 15. Resultado del instrumento encuesta: dimensión enseñanza grado 6°.....	116
Tabla 16. Resultado del instrumento diarios de campo: dimensión enseñanza grado 6°.....	117
Tabla 17. Resultado del instrumento talleres de clases: dimensión aprendizaje grado 6°.....	118
Tabla 18. Resultado del instrumento encuesta: dimensión aprendizaje grado 6°.....	119
Tabla 19. Resultado del instrumento diarios de campo: dimensión aprendizaje grado 6°.....	120
Tabla 20. Resultado del instrumento talleres de clases: dimensión pensamiento grado 6°.....	121
Tabla 21. Resultado del instrumento encuesta: dimensión pensamiento grado 6°.....	122
Tabla 22. Resultado del instrumento diarios de campo: dimensión pensamiento grado 6°.....	123
Tabla 23. Planeación de clases.....	138
Tabla 24. Diario de campo.....	142

RESUMEN

Un modelo pedagógico permite desarrollar los procesos académicos para que la enseñanza y el aprendizaje sean más efectivos, sin desconocer las condiciones socioculturales del contexto. Sin embargo, en la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, del Corregimiento de Carraipía, municipio de Maicao, La Guajira, las prácticas de aula no eran coherentes con el modelo pedagógico que se planteaba en el Proyecto Educativo Institucional. Lo anterior trascendió a un problema institucional, porque las formas de enseñanza no estaban siendo las ideales en el contexto escolar: el acto de enseñar y de aprender tampoco eran eficaces.

El propósito de la investigación se centró en transformar las prácticas de aula, a través de la implementación de una propuesta didáctica, sustentada en el modelo de la pedagogía dialogante. Por medio de esta propuesta se logró demostrar que es el más pertinente para el contexto rural e intercultural de la institución educativa. Así mismo, se destacan las acciones que trascendieron a la construcción de conocimientos y mejores aprendizajes, tanto de los estudiantes como de los docentes investigadores.

Los resultados de la investigación demostraron que la transformación de la práctica de aula se puede dar a través de muchos factores como, por ejemplo, reformar la planeación de clases. Esta planeación efectuada a partir de propósitos que desarrollan el nivel cognitivo, valorativo y práctico, cuyos contenidos, estrategias metodológicas y evaluación, mejoran la relación dialógica entre el docente, el educando y el conocimiento. Adicionalmente la investigación permitió una reflexión constante de la práctica.

PALABRAS CLAVES

Enseñanza, reflexión pedagógica, Modelo pedagógico dialogante, practica de aula, aprendizaje, contexto, pensamiento reflexivo

ABSTRACT

A pedagogical model permits to develop the pedagogical processes so that the teaching and the learning are more effective, without not know the cultural conditions of the context. However, in the Rural Educational Agricultural Institution N° 12, the town of Carraipia, municipality of Maicao, The Guajira, the practices of classroom were not coherent with the pedagogical model that was dictated in the Institutional Educational Project. The previous thing leaked out to an institutional problem, because the forms of teaching were not being the ideals in the school context: the acts to teach and to learn were inefficient.

The purpose of the investigation sought to transform the practices of classroom, through the implementation of a didactic proposal, supported in the pedagogical model of the dialoguing pedagogy. With this proposal was achieved to show that is the most pertinent model for the rural context and intercultural of the educational institution. The same way, are emphasized the actions that leaked out to the construction of knowledge and better learning, from the students to the research professors.

The results of the investigation showed that the transformations of the practice in the classroom are acquirable through factors like, for example, reform the schedule of classes. This scheduling is made based on purposes that developed the level cognitive, of valuation and praxis, whose contents, methodological strategies and evaluation, improved the relation dialogical among the professor, the student and the knowledge. Also, the investigation allowed the constant reflection of the practice.

KEY WORDS

Teaching, pedagogical Model, pedagogical reflection, practices of classroom, learning, context, thought reflexive.

INTRODUCCIÓN

La labor docente ha venido experimentando transformaciones significativas que favorecen los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento dentro de los planteles educativos. Por consiguiente la práctica de aula con cada una de las acciones que han sido planificadas de manera intencional y orientadas por el docente, busca desarrollar unas metas y desempeños de comprensión, esto trasciende en el fortalecimiento de habilidades cognitiva, socio afectiva y praxiológicas. De esta manera, la presente investigación surge a partir de la necesidad de mejorar las prácticas de aula de los docentes de la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, de Carraipía, La Guajira, con la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante.

De esta manera, habiendo determinado el problema de investigación, se inicia un proceso reflexivo y de indagación sobre el verdadero resultado que tiene la actividad didáctica en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento de los estudiantes, a partir de la práctica de aula realizada por los docentes; de ahí que (Martínez, 2004), plantea que la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de una variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características de los escolares y a su contexto.

Una práctica de aula desarrollada de manera incongruente entorpecen los procesos educativos en los estudiantes, lo cual dificulta la enseñanza y el aprendizaje. Estos se encuentran descritos en el primer capítulo de la investigación, en ella se realiza un análisis de los resultados obtenidos en las prueba saber, dónde se evidencia bajos resultados en las áreas de matemática y lenguaje de los grados quinto, noveno y undécimo; lo que ha sido una de las razones por la cual la institución educativa se encuentra en los últimos lugares de las pruebas externas.

Según lo planteado, se fundamenta la pregunta de investigación ¿De qué manera se pueden mejorar los procesos de aula en la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, de Carraipía, La Guajira, con la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante? De esta manera se plantean los objetivos que están encaminados al

mejoramiento de las prácticas de aula, a partir de la implementación de un modelo pedagógico de la pedagogía dialogante, que permita fortalecer los procesos de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes.

En el segundo capítulo de la investigación, se presenta las observaciones sobre el rastreo de los referentes teóricos que fundamenta la investigación, a la luz de los modelos pedagógicos y cada una de las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis que sustentan la transformación de la práctica de aula, en la que se hace un razonamiento dialógico de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento y sus respectivas categorías y subcategorías.

En la dimensión de enseñanza se destacan los planteamientos de De Tezanos,(2007), quien considera que el enseñar responde a la demanda de construcción de saber, y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del oficio de la docencia. De acuerdo con Stenhouse (citado por Márquez, 2007), quien afirma que enseñar una disciplina del conocimiento es siempre “enseñar” la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posesión del conocimiento. Por otro lado, Bolívar, (2005), expresa que la enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una manera accesible, la comprensión de lo que ha de ser enseñado. Por su parte, Ausubel (1983), afirma que la enseñanza involucra entonces apropiarse de manera activa del uso de todos los componentes del contexto donde se desenvuelve el estudiante y donde recibe esa gran variedad de conocimientos por parte del docente.

En la dimensión de aprendizaje se asocia con los efectos de la práctica en el proceso de enseñanza, comprensión y desarrollo de pensamiento de los estudiantes. Para Ausubel (1976), el aprendizaje se debe analizar como un continuo desarrollo en donde la información se codifica, transforma y retiene. Así mismo, el aprendizaje dentro del aula debe darse de manera completa, sin segmentaciones. Lo ideal es que cada discente puede intervenir directamente en su propio aprendizaje. Por tales motivos es importante entender como comprenden los estudiantes, la incidencia de las relaciones sociales en la que el individuo se desenvuelve y su contexto social donde se apropia del conocimiento. Según

De Zubiría, (2013), el aprendizaje integral de carácter general, se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforma la estructura del sujeto; y en consecuencia, impacta el desarrollo.

Por su parte, la dimensión de pensamiento es el eje que permite la comprensión del sentido de las prácticas pedagógicas. Dewey, (1989) que el pensamiento es el producto que surge de la relación entre lo que ya se sabe y lo que percibimos, lo cual permite dar significado, inferir y crear. En ese orden de ideas, Simón (1979, 1985), considera que el pensamiento se manifiesta patente en un amplio dominio de tareas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos, comprender su contexto, lo cual se evidencias desde la transformación de la práctica de aula. En este sentido Dewey (1989), afirma por pensamiento reflexivo como el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.

En referencia al tercer capítulo de la estructura del informe de investigación, se hace la presentación de la metodología que se sustenta bajo el enfoque cualitativo, el cual tiene como punto de partida una realidad que descubrir, construir e interpretar. En estas realidades a estudiar, el investigador asume que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde la visión de los actores estudiados. El enfoque cualitativo “consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (Hernández, et al, 2014), adicionalmente este permite que las acciones investigativas sean flexibles, facilitándoles a los docentes investigadores, proponer teorías y posibles respuestas a sus indagaciones.

El alcance descriptivo de la investigación permitió describir las características de los sucesos que incidían de manera negativa en las prácticas de aula, por no contar con un modelo pedagógico definido en la institución educativa, así como la descripción del contexto educativo, las prácticas de aula que se realizaban sin unos fundamentos epistemológicos que guiaran el accionar didáctico. De ahí la importancia de utilizar el

estudio descriptivo porque con este se “especifica propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, et al, 2014).

En referencia al diseño en esta investigación se utilizó el diseño de Investigación-Acción Pedagógica, como una alternativa que permite cambiar las realidades, pero centrada en la investigación sobre la práctica, de manera reflexiva y sistemática. De ahí que este diseño facilita “transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente en la acción, esto es, sin esperar a que los proyectos culminen para elaborar planes de acción” (Restrepo, 2009). El diseño de investigación acción pedagógica también contribuyó para que se diera la transición hacia unos cambios en las prácticas de aula en cada una de los profesores investigadores, ejecutando acciones fundamentadas en planeaciones hechas bajo el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante.

Por otro lado, se comentan sobre las técnicas utilizadas en el desarrollo de la investigación. Se hizo uso de la observación directa de cada uno de los procesos desarrollados dentro de la práctica docente, que permitió tomar información y registrarla. Con las salidas de campo, los diarios de campo, las grabaciones de clase, las rutinas de pensamiento y fotografías, se utilizó para su análisis respectivo y que se ahondara en la investigación. Dentro del proceso investigativo, la observación participante de la práctica docente se convirtió en la estrategia fundamental que permitió identificar las falencias presentadas en el quehacer diario, a través de las reflexiones de la práctica, se inició con la identificación de los las acciones a mejorar y con ello a la transformación de las misma, lo cual ayudó a renovar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

El cuarto capítulo responde al contexto en el que se desarrolla e implementa la investigación, en el cual se describen las características del entorno y de las aulas que en algunos casos son monogrado y otras multigrados con el programa de escuela nueva. El capítulo siguiente aparecen las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis sobre las que se soporta la investigación, las cuales emergieron durante las etapas de recolección de la información, la triangulación de los datos obtenidos con los instrumentos y el análisis de los mismos. En este sentido, se definen las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, al mismo tiempo las categorías de planeación, comprensión y visibilización

del pensamiento. Luego, se describen las subcategorías que emergieron tras la implementación de la propuesta pedagógica.

En el capítulo sexto se evidencian los diferentes instrumentos de recolección de la información, el cual permite desarrollar un análisis descriptivo de la problemática de aula, con lo cual se pueda dar cumplimiento a los objetivos planteados en el desarrollo de la investigación, a cada una de las dimensiones, categorías y subcategorías, donde se evidencia que cada instrumento empleado arroja su aporte al proceso investigativo.

En el séptimo capítulo aparecen y se describen los ciclos de reflexión que se realizaron durante la investigación, acorde a cada una de las etapas planeadas desde la investigación acción, conducentes a alcanzar los objetivos planteados. En ellos se describe como se da la transformación de la práctica de aula a partir de la implementación del modelo de la pedagogía dialogante, atendiendo a las dimensiones, categorías y subcategorías esbozadas y a las particularidades propias del contexto.

Consecutivamente se presentan los resultados de la investigación basados en la transformación de la práctica de aula. Para la exposición de los resultados o hallazgos encontrados frente a las dificultades presentadas desde la práctica de aula, y que tienen una incidencia marcada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se identificaron unas series de factores que incidían directamente en la práctica de aula; de igual manera en las dimensiones, categorías y subcategorías en que sustentó la intervención, con los cuales se obtuvieron los resultados.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema

El modelo pedagógico en el que se ampara el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en una institución educativa debe ser conocido por los docentes y los directivos, así mismo las teorías que lo sustentan, porque los principios y concepciones de la enseñanza se dan en múltiples interacciones dinámicas, entre los propósitos en la cual ésta se respalda y en la pedagogía donde subyace el aprendizaje, de ahí que “la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de una variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características del alumnado” (Martínez, 2004, p.2). Más sin embargo esta no es una realidad en la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, por el contrario, se ha evidenciado en casi todas las aulas de clases que muchos estudiantes quedan rezagados en sus aprendizajes, manifiestan dificultad para comprender, la forma de colocar en práctica los aprendizajes y otros reprueban el año, sin que la institución y sus docentes tengan en cuenta las singularidades de cada educando en su contexto rural e intercultural.

Si la institución educativa tiene planteado un modelo pedagógico en su Proyecto Educativo Institucional, ¿por qué no se obtienen los resultados esperados? Esta situación ha llevado a que muchas veces se disienta sobre las formas como realizamos las prácticas de aula en la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12. Por otro lado también se cuestiona la metodología, la cual no está contextualizada a los intereses y necesidades de estos educandos, o si es el docente que no tiene los fundamentos teóricos y didácticos pertinentes, para brindarle unas adecuadas estrategias en el desarrollo de sus aprendizajes. De ahí que Feldman, (2010), expresara que

El aprendizaje es la variable dependiente de un sistema en el cual la enseñanza es la variable independiente. De la enseñanza se va a derivar, necesariamente, el aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando el dispositivo técnico esté bien planificado y bien utilizado. Si los alumnos no logran aprender lo que se esperaba, el problema hay que buscarlo en un fallo en el diseño del sistema o en un fallo en la utilización del sistema. O se

equivocó el dispositivo o se equivocó el administrador del dispositivo. (p. 25).

De igual manera están los contenidos, los cuales por un lado, se planifican sin tener un discurso teórico, el cual dé soporte a las prácticas de aula. Esto conlleva a que no se tenga en cuenta el significado potencial y lógico para la población a atender, simplemente se organizan siguiendo unas políticas delineadas y esquematizadas por el gobierno central, ya sea por desconocimiento o sencillamente por omisión, por consiguiente se desligue del bagaje cultural, social y cosmológico que tiene la cultura en la que están inmersa los estudiantes. En concordancia con lo que manifiesta Vázquez, (2012), respecto a los modelos pedagógicos que están bajo las directrices descritas, dice que,

La realidad cultural, política, económica, religiosa, intelectual y social del país, conduce a un acto de transculturación académica improductivo, en el que tanto docentes como discentes divagan sin encontrar un asidero lógico sobre el que puedan aplicar los contenidos programáticos que, con dificultad han asimilado, porque tales contenidos no se corresponden con la realidad en la que está inmerso; es decir, que no tienen un referente real al que el estudiante puede remitirse para hacer inferencias lógicas y que pueda almacenar para su posterior aplicación en la vida práctica. (p.165)

Las razones por las cuales sucede lo expuesto anteriormente es que los docentes de las sedes de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, realizan las prácticas de aula fundamentándola alrededor de un supuesto modelo pedagógico, el que mejor funcione para el cumplimiento del currículo escolar. Sin embargo en la Institución Educativa no se fomenta las actividades pedagógicas bajo el modelo pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional, por lo tanto las prácticas de aula se están realizando de manera aisladas dentro de la comunidad educativa.

Cada grupo de docentes, del conjunto de grado en la básica primaria y los profesores de la básica secundaria desarrollan las clases sin utilizar en la práctica de aula un modelo pedagógico, donde incluyan la relación existente entre contenido de la enseñanza, el contexto educativo, los intereses de los educandos y que se integren de manera secuencial.

En las aulas de clases no se tiene un modelo pedagógico que sustente de manera clara cómo se van a desarrollar los contenidos, lo que muchas veces conlleva a unos propósitos desvirtuados de la realidad. De ahí que De Zubiría planteara que “en los contenidos se plasman de manera relativamente clara los propósitos y las intenciones educativas” (2006, p. 49).

Los últimos informes socializados por los directivos en las jornadas académicas, manifiestan que en las aulas de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, se notan mayoritariamente prácticas rutinarias, además formalizadas dentro de una planeación para entregarlas siguiendo unas directrices y no como guía para orientar el proceso de enseñanza y el aprendizaje, lo que dificulta que se visibilice el sentido general y los elementos inherentes del currículo. De ahí que los propósitos de la educación que se proponen en el Proyecto Educativo Institucional se proclaman bajo un paradigma educativo, pero en la realidad de las prácticas de aula, subyacen procesos encaminados a la transmisión de saberes específicos, las valoraciones y las normas culturales que deben aprenderse en una sociedad.

Por otro lado, en las aulas de clases se siguen evidenciando cómo los contenidos curriculares giran alrededor de las informaciones que se ha acumulado a lo largo de la historia, buscando como última finalidad, proporcionarles a los estudiantes muchos saberes enciclopédicos y desligados del entorno escolar, sin ninguna relación entre ellos. Estos, en algunos momentos de las clases se convierten en acumulativos, sucesivos y perpetuos, los cuales se vuelven para los docentes en unas secuencias instruccionales y de carácter obligatorio para dar cumplimiento a las planeaciones y de paso lograr un aprendizaje memorístico.

De los acompañamientos de aula hecho por los directivos y los tutores de Programa Todos Aprender han surgidos diferentes informes, estos han sido socializados en las eventos pedagógicos institucionales, dentro de los cuales manifiestan con preocupación, que en varias aulas de la Institución educativa aún se nota a muchos estudiantes con una gran pasividad en las clases, sólo esperan que el docente le transmita conocimiento. Las

clases están soportadas en unas estrategias metodológicas que giran alrededor de contenidos y casi siempre de forma magistral. Estas por lo general son realizadas de manera oral, con pocas ayudas de recursos didácticos, donde prevalece el ejercicio reiterado buscando que se dé así el aprendizaje. Al mismo tiempo el estudiante es evaluado casi siempre por medio de exámenes, donde buscan detectar de manera fidedigna si han asimilado los contenidos. Es aquí donde se cuestiona que las prácticas de aula no están demostrando unas acciones eficientes para los procesos de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, o en las palabras de Campero, quien indica “que de alguna manera se continua con prácticas mecanicistas, dejando de lado los procesos relacionados con la resignificación y la reflexión de los procesos educativos”. (2017, p. 116).

Lo anterior, también era una realidad en las aulas de clases, donde se ha venido realizando las prácticas de manera rutinaria, sólo se preocupa por cumplir con unas metas enfocadas a terminar unos contenidos y que se reflejen en la entrega de una planilla de calificaciones, las cuales darán cuenta de un producto cuantitativo que supuestamente mostrará el aprendizaje del estudiante. Esto es una clara evidencia que en las prácticas de aula no se hace una reflexión sobre la misma, la cual pueda trascender a resignificar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, en busca del mejoramiento de esta.

Todo lo expuesto, es una verdadera incoherencia entre el modelo pedagógico que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional y las prácticas pedagógicas de los profesores de la institución Agrícola Educativa Rural N° 12, debido a que no se tienen unas bases claras en el modelo, lo que incide de manera negativa en el alcance de los perfiles de formación y en el desarrollo integral del estudiante. Esta es una de las razones por la que la institución Agrícola Educativa Rural N° 12, se encuentre en los últimos lugares en los resultados de las pruebas externas diseñadas por el gobierno central. Estos resultados son consecuencias, en gran parte a la manera como se realizan las prácticas de aula.

Para mayor comprensión se muestra el reporte del Índice Sintético de Calidad de los últimos tres años¹.

Figura 1.

Resumen del índice sintético de calidad de tercer grado



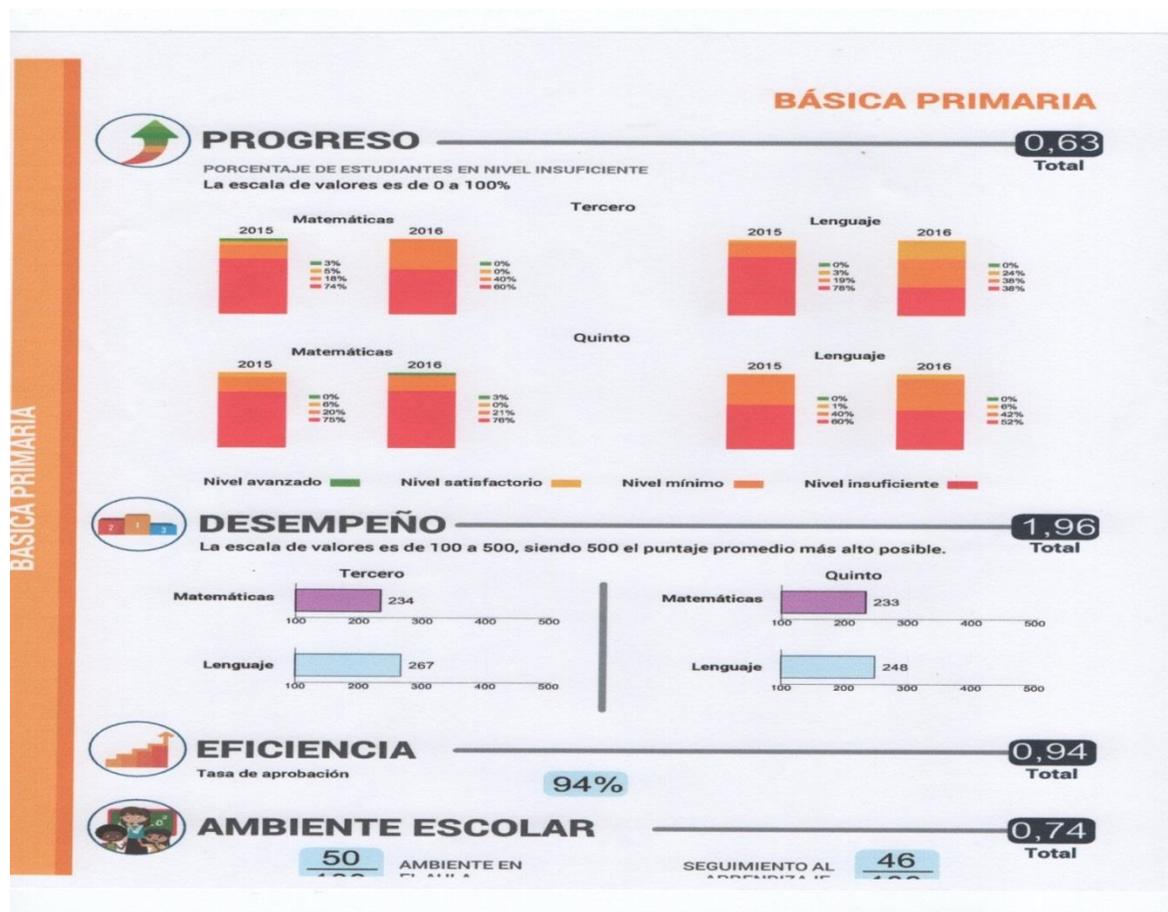
En estos últimos años, alrededor de un 58% de los estudiantes que presentaron la prueba de lenguaje en tercer grado del establecimiento educativo se ubicó en el nivel insuficiente; esto quiere decir que ellos no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba. De igual manera un 27% se ubicó en el nivel mínimo. Respecto al nivel satisfactorio, un 15% de los estudiantes de tercer grado demostró este desempeño en lenguaje.

En la prueba de matemáticas en tercer grado, el 40 % de los estudiantes se ubicaron en el nivel insuficiente. El 25 % ocuparon el nivel mínimo. Respecto al nivel satisfactorio, los resultados fueron de un 12%. El 23 % de los estudiantes alcanzó el nivel avanzado.

En el grado quinto de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, los estudiantes que realizaron la prueba de lenguaje, el 67% se ubicaron en el nivel insuficiente. En el nivel mínimo un 15 % y en el nivel satisfactorio alcanzaron un 18 %. Hasta el año 2016 no han alcanzado el nivel avanzado.

Figura 2

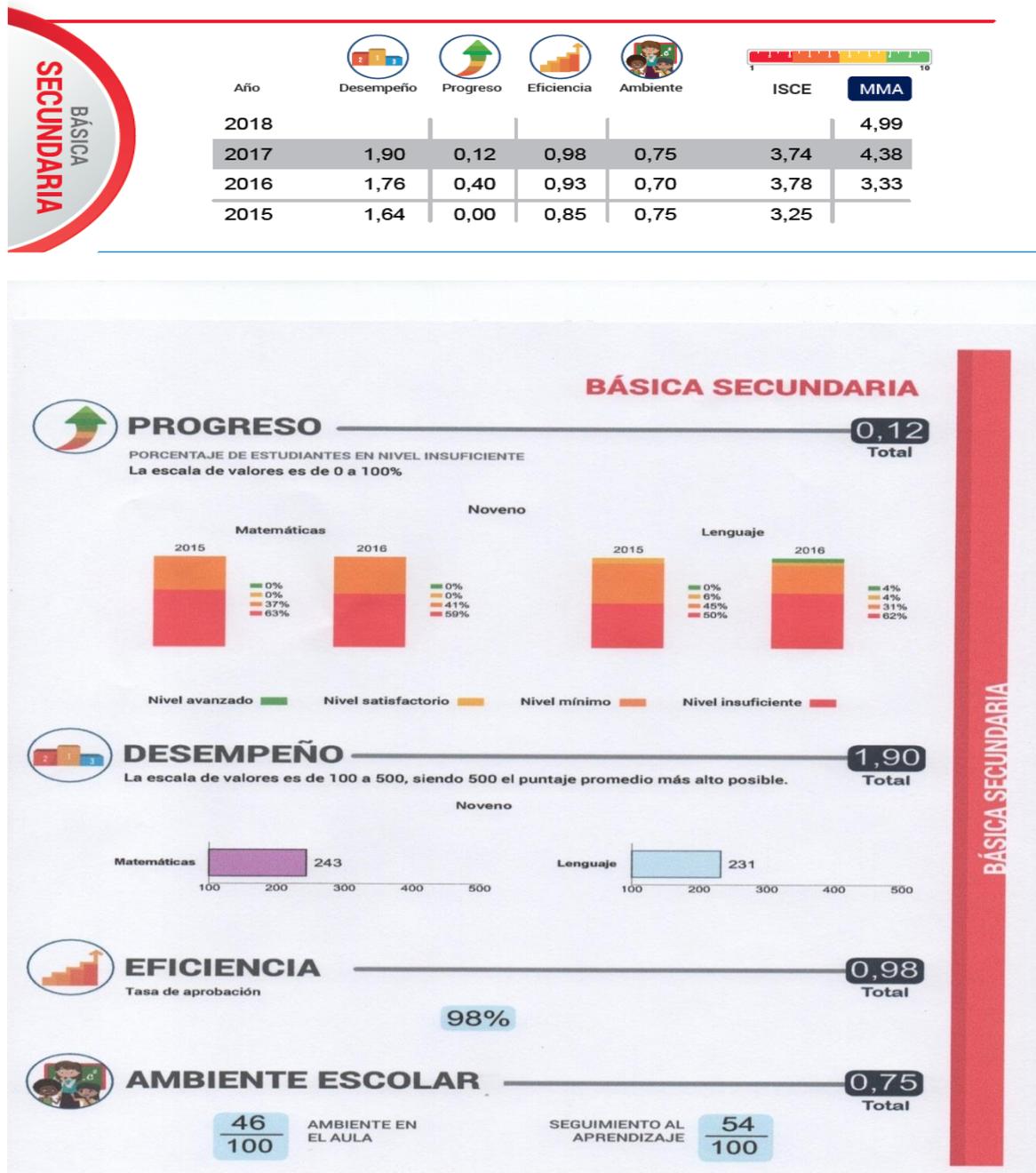
Resumen del índice sintético de calidad de tercer y quinto grado



En la prueba de matemáticas, el 93% de los estudiantes se encontraron en el nivel insuficiente y un 7% en el nivel mínimo. En el nivel satisfactorio y avanzado, se ha logrado mejorar un poco en los últimos años.

Figura 3.

Resumen del índice sintético de calidad de noveno grado



En el grado noveno de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, los estudiantes que realizaron la prueba de lenguaje en los últimos tres años, el 87% se ubicaron en el nivel insuficiente, estos estudiantes no contestaron correctamente los ítems correspondientes a la competencia Escritora, además el 71% no respondieron de manera correcta en la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje.

Así mismo en el grado noveno de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, los estudiantes que realizaron la prueba de matemáticas en los últimos tres años, el 63% se ubicaron en el nivel insuficiente, estos estudiantes no contestaron correctamente los ítems correspondientes a la competencia comunicación, el 67% no contestan correctamente los ítems correspondientes a la competencia de razonamiento y con un 70% con deficiencia en la competencia de resolución.

Con respecto a los anteriores resultados, se puede establecer una relación entre las pruebas estandarizadas que se aplicaron periódicamente a los estudiantes y las realidades que se hacen evidentes en el aula de clase. La institución educativa no ha logrado encontrar la coherencia entre lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar y el uso adecuado de los aprendizajes. Puede plantearse que esta coherencia se logra cuando existe un modelo pedagógico pertinente al contexto y sobre el cual los docentes puedan establecer unas estrategias pedagógicas que se direccionen a potenciar las competencias necesarias en los estudiantes que afiancen su aprendizaje.

En síntesis las prácticas pedagógicas que se están llevando en la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, no son coherentes con el modelo pedagógico que la sustentan, debido a esto las formas de enseñanza no están siendo las ideales en el contexto escolar, el acto de enseñar y aprender no está siendo eficaz. Por lo tanto se hace necesario implementar un modelo pedagógico a partir de las tendencias encontradas en las encuestas aplicadas a los docentes de esta Institución Educativa, que sea acorde a las necesidades e intereses de la población estudiantil de esta región.

1.2 Justificación

El desarrollo de toda buena práctica de aula debe estar basado y fundamentado en la implementación de un modelo pedagógico que la guíe, la cual se ve influenciada por una serie de factores en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Además son importantes en el ejercicio de la práctica de aula. La apropiación de las herramientas que nos brindan los modelos pedagógicos, permiten entender las necesidades sociales del contexto de los estudiantes, de ahí que Sánchez, E., Sarmiento, J., Orjuela, G. (2015), dicen que:

La labor pedagógica en el aula implica reflexionar continuamente acerca de las actitudes, prácticas y relaciones para ajustarlas a fines, supuestos y realidades cambiantes, es decir, pensar ¿cómo se enseña? y ¿cómo se aprende?, ¿por qué se enseña? y ¿por qué se aprende?, ¿para qué se enseña? y ¿para qué se aprende?, (p. 30).

En este sentido desarrollar prácticas de aula a espaldas del modelo pedagógico que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional, es desarticular los procesos de la enseñanza, del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento. Se pretende entonces mirar de qué manera se logra mejorar las prácticas de aula, teniendo en cuenta que en la actualidad los docentes de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, desarrollan la labor de aula sin tener como referente un modelo pedagógico que sea pertinente y coherente con el contexto educativo, además este no guarda relación con lo planteado en el PEI, ni con las necesidades de los estudiantes. Lo anterior ha sido manifestado en diferentes encuentros pedagógicos institucionales, donde los informes de los directivos asociados a los acompañamientos de aula, manifiestan que las prácticas están encaminadas a la transmisión de contenidos, lo que lleva a enseñanzas descontextualizada.

Es así como desde las prácticas de aula no se evidencia el accionar educativo como un proceso intencionado, planeado y sistemático que se desarrolle bajo principios claros generados desde el marco de la pedagogía. La enseñanza articula lo que el profesor lleva a cabo en el aula con el propósito de desarrollar aprendizajes contextualizados, que permitan generar interés, motivación y confianza en los estudiantes, de ahí que lo fundamental es

analizar la práctica en el aula, para lograr un adecuado desarrollo de la labor docente y que con ello permita desarrollar procesos de reflexión de su práctica.

Por lo anterior, el profesor debe analizar la planeación, la forma en que ejecuta dichas planeaciones en el aula, las decisiones y adaptaciones que pone en juego durante su intervención en esta, además las estrategias didácticas que emplea y sus acciones evaluativas. De igual forma debe buscar identificar las bases pedagógicas que orientan las prácticas, sustentadas en la apropiación de herramientas, la cual se las puede brindar el uso de un modelo pedagógico que le permita tener coherencia y pertinencia con su accionar en el aula, que se preocupe por los intereses de los educandos, donde la escuela sea, como lo plantea De Zubiría, (2006),

Un lugar para formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práctico. En ese sentido, el papel de la escuela no debería ser el aprendizaje sino el desarrollo. La función de la escuela debería estar ligada a favorecer e impulsar el desarrollo de las diversas dimensiones humanas (p. 47).

De este modo, se hace necesario la aceptación e implementación de un modelo pedagógico que permita transformar las concepciones y las prácticas, la cual debe tener en cuenta las necesidades del contexto social y cultural de los estudiantes. De ahí que sea muy relevante tener definido un modelo pedagógico en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para que los docentes puedan desarrollar de manera coherente y contextualizada unos mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, y así promover el desarrollo integral del estudiante. Por otro lado delimitando los propósitos, los contenidos y sus secuencias, las estrategias metodológicas y la evaluación del modelo pedagógico en sus aspectos más esenciales, para que con todo lo anterior se puedan alcanzar las intenciones educativas.

En este sentido nuestra práctica de aula debe fomentar “aprendizajes integrales de carácter general, que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura del sujeto; y en consecuencia, impactan el desarrollo” (De Zubiría, 2013 p.37). Lo anterior asevera la importancia de implementar estrategias pedagógicas,

desarrolladas desde los modelos pedagógicos que tengan coherencia con las necesidades de nuestra comunidad educativa y que generen motivación e interés en el aprendizaje.

Es así como los docentes desde las prácticas de aula y soportadas en un modelo pedagógico coherente con el contexto, se puedan propiciar espacios para potencializar el desarrollo de los estudiantes a nivel cognitivo, afectivo y práctico y generar capacidad de pensamiento. De igual manera resignificar las prácticas partiendo de la reflexión, donde el acto de evaluarlas permita la comprensión del sentido de la misma, así mismo, replantear los espacios entre la planeación, la acción y el auto cuestionamiento, o en las palabras de Anijovich, R & Mora, S. (2009),

¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizarlos modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación? ¿Por qué, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta como lo habíamos anticipado? Y cuando sí resulta, ¿de qué depende que nuestra programación didáctica funcione?
(p. 4)

El implementar un modelo pedagógico pertinente y coherente con las necesidades del contexto rural de nuestra institución, trascenderá en mejorar nuestras prácticas de aula, porque facilitará la selección, integración y organización de los propósitos, los contenidos y sus secuencias, las estrategias metodológicas y la evaluación. Estos a la vez deben responder al desarrollo del currículo y a las necesidades del contexto de los estudiantes, razón por la cual “esta cuestión es fundamental y no puede ser respondida al calor de la emoción del debate, sino de la formulación clara y ordenada de ideas que se nutren desde perspectivas diversas y multidimensionales donde participan distintas disciplinas y saberes”, Zubiría (citado por CPE, 2006, p. 39).

Entonces se hace evidente que el docente, con el desarrollo de una planeación, basada en un modelo pedagógico, busque reducir el fracaso escolar, en este sentido el acto educativo será programado, de tal manera que tenga bien identificado los logros y las competencias a nivel cognitivo, afectivo y práctico que deben alcanzar los estudiantes, a

partir de la selección de los propósitos de contenidos y sus secuencias, las estrategias metodológicas y la evaluación. Todo lo anterior debe trascender al desarrollo de actividades que promueva un cambio en las prácticas de aula, el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y un proceso de evaluación formativa que contribuya a mantener la generación de confianza, motivación en los educandos, que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la reflexión constante.

Lo anterior conlleva a reflexionar sobre la importancia de mejorar la práctica de aula a partir del conocimiento de los intereses de los estudiantes, es decir, darle mayor relevancia al pensamiento de los educandos para que puedan expresarse claramente en las clases a través de las actividades orientadas por el docente, en este sentido, es trascendental la vinculación del contexto de aula en la planeaciones de clases, más aun, tomando como referente la implementación de un modelo pedagógico que permita el mejoramiento de la práctica de aula, por medio de acciones que se deriven de la reflexión constante de esta.

Se pretende entonces de manera puntual, establecer los beneficios que puede traer en las prácticas de aula de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12 del corregimiento de Carraipía, municipio de Maicao, la implementación de un modelo pedagógico, coherente, contextualizado a las necesidades de los estudiantes campesinos e indígenas. Para apoyar las anteriores afirmaciones, se aplicó una encuesta desarrollada por el Instituto Alberto Merani, la cual arrojó que hay diferentes tendencias en cuanto a la práctica y los modelos que subyacen de esta, los resultados se tabularon en una tabla con dos criterios de referencia: modelos pedagógicos y criterios. Además se tomó como referencia el parámetro de criterios, para verificar las tendencias de los modelos, este arrojó como resultado una alta tendencia en los maestros a llevar a cabo prácticas pedagógicas enmarcadas en dos modelos. Por un lado el modelo Constructivista en sus dos enfoques, Constructivismo Epistemológico y Constructivismo Pedagógico, y el modelo de la Pedagogía Dialogante.

La encuesta permite además evidenciar que el modelo pedagógico en el cual los docentes obtuvieron mayor porcentaje en los criterios de alto y muy alto, fue el modelo de Pedagogía Dialogante. Con esto se podría afirmar que es éste modelo en el cual los docentes sienten que pueden basar sus prácticas de manera más adecuada y efectiva.

1.3 Pregunta de investigación

¿De qué manera se pueden mejorar las prácticas de aula de la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, de Carraipía, La Guajira, con la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Transformar las prácticas de aula, con la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante en la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, de Carraipía, La Guajira.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar las características en que subyacen las prácticas de aula de los docentes de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12.

Implementar una propuesta didáctica sustentadas en el modelo pedagógico de la pedagogía dialogante

Describir los cambios en la práctica de aula a partir de la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante.

CAPÍTULO II

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1 El estado del arte

Para soportar los antecedentes de la investigación, se hizo un rastreo a nivel internacional y nacional sobre diferentes trabajos que abordan el tema del mejoramiento de la práctica de aula, con relación a un modelo pedagógico coherente y pertinente que se ha implementado en diferentes instituciones educativas. Así mismo, se documentó en diferentes artículos que sirvieron para el estado del arte:

En la tabla 1 se hace el resumen analítico de los diferentes trabajos de investigación, también a unos artículos relacionados con la misma.

Tabla 1

Resúmenes de trabajos investigativos y artículos investigativos

TÍTULO	AUTOR/AÑO	DESCRIPCIÓN	APORTE A LA INVESTIGACIÓN
Estudio comparativo sobre los métodos utilizados en educación intercultural en la población negra e indígena de Santa Marta y Palenque y la población de Málaga.	Adiela Ruiz Cabezas. 2013	El trabajo intenta indagar e identificar los enfoques y estrategias metodológicas que utilizan en contextos de gran diversidad cultural como Colombia y España. Además esboza un estudio comparativo entre poblaciones de Colombia y de España sobre los enfoques metodológicos utilizados por los docentes de ambos contextos y establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre ellos y si presentan los principios de la educación intercultural.	Brinda aportes valiosos desde lo teórico como desde lo empírico, donde da a conocer estrategias metodológicas que pueden fortalecer las prácticas de aula que se realiza en el contexto rural e intercultural que tiene nuestra institución educativa. En ese sentido desde un modelo pedagógico acorde a estas necesidades se puede promover la inclusión de estrategias que favorezcan las relaciones, el diálogo, la complementariedad entre las culturas del contexto. De ahí que este trabajo además invite a una transición a un modelo pedagógico interestructurante cuyos métodos y actuaciones didácticas se enfoquen también en el trabajo intercultural dentro de la escuela y su proyección fuera de ella.
La Educación Intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas. Aportaciones a la	Alicia Paloma García Velasco 2014.	El trabajo investigativo trata de conocer el modelo de Educación Intercultural y su incidencia en la transformación educativa, con la cual pretende dar respuesta a la diversidad cultural.	La importancia de conocer el valor de realizar las prácticas de aula, desde un modelo pedagógico que tengan en cuenta la educación intercultural, además un profesorado que se capacite en

formación del profesorado.	<p>Por otro lado busca analizar los indicadores que conforman la diversidad cultural en las que se atienden estudiantes inmigrantes, para develar los fundamentos pedagógicos que soportan las prácticas educativa presente en los centros educativos de la provincia de Segovia.</p>	<p>esta forma de enseñanza, ya que en nuestro entorno pluriétnico, también confluyen grupos inmigrantes.</p> <p>Por otro lado, resalta la importancia de dejar a un lado las enseñanzas tradicionales para la interculturalidad, donde se logre que los estudiantes se apropien, reconozcan y valoren la diversidad, para que aprecien su cultura y la ajena.</p>	
Modelos Didácticos de los profesores de primaria para la enseñanza de las ciencias en escuelas públicas y de convenio de la UGEL 03-Lima	<p>Jorge Henry Vásquez Barboza</p> <p>2015</p>	<p>La investigación consistió en analizar los modelos didácticos que utilizan los profesores de primaria para la enseñanza de las ciencias en escuelas públicas y de convenio perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local 03 de Lima.</p> <p>Por otro lado aportará una clasificación de los modelos que pueden tomarse en cuenta en el estudio de la didáctica de dicha área, para conocer el modelo didáctico que prioriza el docente en su práctica y proponer otras estrategias de formación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>En otros países también se preocupan por el modelo pedagógico que utilizan los docentes en sus prácticas de aula.</p> <p>Además se demostró que un alto porcentaje de las prácticas de aula, están soportadas en un modelo pedagógico tradicionalista y ya comenzaron a realizar la transición hacia un modelo pedagógico autoestructurante para mejorar los proceso de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Por otro lado el trabajo se desarrolló sobre un área específica, lo que es trascendental porque una de las intervenciones de aula de nuestra investigación fue en el área de ciencias sociales y se evidencia la necesidad de orientar las prácticas de aula desde un modelo pedagógico de carácter interestructurante.</p>
Conflicto, postconflicto y experiencias en Educación para la paz en Centroamérica.	<p>Francia Johanna Mosquera Ortiz</p> <p>José Leonardo Sarmiento Vargas</p> <p>2015</p>	<p>El trabajo contiene las evidencias del proceso de investigación acerca de las experiencias de conflicto, postconflicto y experiencias de educación para la paz en El Salvador y Guatemala. Así mismo evidencia la necesidad de la reestructuración del sistema educativo de cara al postconflicto en Colombia, que sea de carácter constructivo de iniciativas pedagógicas de paz.</p>	<p>Resulta trascendental conocer de esta investigación, ya que el país está en pleno proceso del postconflicto, por consiguiente, los resultados de la investigación brindan diferentes estrategias didácticas soportadas en referentes teóricos y en organismos no gubernamentales, que pueden ser aplicadas en el contexto rural e intercultural en el que está la institución, el cual también fue tocado por la guerra interna que vivió la nación.</p>
Educación Intercultural	<p>Bianca Barbosa De Moura.</p>	<p>Esta investigación se centró en las renovaciones que atraviesa el campo educativo, en las</p>	<p>Este trabajo invita a desarrollar prácticas de aula donde se dé una verdadera interculturalidad de</p>

Bilingüe y las Experiencias de cambio Institucional en Cañar	2016	experiencias de cambio vividas por el sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Además busca evidenciar los cambios ocurridos en los últimos años, en función de un re direccionamiento de la política estatal ecuatoriana y los impactos en el tejido social.	la educación para todos. Esta debe ser soportada en un modelo pedagógico que brinde pertinencia cultural que se necesite en la institución educativa.
---	------	---	---

TÍTULO	AUTOR/AÑO	DESCRIPCIÓN	APORTE A LA INVESTIGACIÓN
¿Cómo fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes frente al modelo pedagógico del colegio nuestra señora de Lourdes de la ciudad de Barranquilla?	Flor María Cardona Morales 2012	El trabajo de investigación se enfocó en analizar la coherencia entre el modelo pedagógico institucional y las prácticas de los docentes. Por otro lado detectó la necesidad en los docentes para que fortalecieran sus prácticas pedagógicas desde la aplicación de habilidades cognitivas concretas, el dominio de teorías y el uso de estrategias didácticas más creativas.	Este trabajo aporta sugerencias muy prácticas, fundamentadas en elementos teóricos, que invitan a la necesidad de reflexionar sobre la práctica de aula y la coherencia del modelo pedagógico en que la soportamos. De igual manera sugiere la necesidad de investigar sobre la práctica misma, que conlleve a la reflexión constante, a la construcción del saber pensar y del saber pedagógico.
Análisis de los Modelos Pedagógicos implementados en tres Instituciones Educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali	Noel Estupiñán Estupiñán. 2012.	Este trabajo de investigación busca detectar en cuáles modelos pedagógicos se fundamentan las prácticas de aula de tres instituciones educativas del municipio de Cali. Además demuestran que los docentes licenciados sólo dedican un semestre de estudio a la didáctica y a la pedagogía. El resto de la carrera es a la enseñanza de contenidos específicos, por lo que desconocen en gran medida sobre la manera de enseñar desde un postulado epistemológico.	Se clarifica la necesidad de realizar las prácticas de aula fundamentada en un modelo pedagógico interestructurante. Este modelo debe responder de manera más acertada a las condiciones y necesidades de los estudiantes campesinos e indígenas de la zona de influencia de la institución educativa y se debe abandonar por completo los modelos tradicionalista que aún rondan las prácticas pedagógicas.
Análisis de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes del	Elizabeth Sánchez Larrota Johana Marcela Sarmiento Pardo	El trabajo investigativo describe la incoherencia entre las prácticas de aula y el modelo pedagógico de los maestros del Liceo Colombia. Proponen	Este trabajo motiva a seguir unas acciones pedagógicas fundamentadas en un modelo pedagógico, porque desde su propuesta lograron unos

Liceo Colombia, en concordancia con el Modelo Pedagógico Institucional	Gloria Orjuela Sánchez. 2015	acciones que lleven a los docentes a clarificar, se apropien y pongan en práctica, los componentes pedagógicos que caracterizan al Liceo Colombia, para que responda a las necesidades de la comunidad educativa.	procesos de acción y de reflexión cooperativa, por consiguiente esto puede comprometer a todos los docente para que se logre transformaciones de la práctica mismas y por ende del proceso educativo.
---	---------------------------------	---	---

TÍTULO	AUTOR/AÑO	DESCRIPCIÓN	APORTE A LA INVESTIGACIÓN
Importancia del Modelo Pedagógico en la Institución Educativa Santa Catalina Labouré, Bolívar, Cauca.	Nancy Miriam López Riascos Diego Armando Daza Alezander Girón Alvarado 2017.	En este trabajo exponen cómo la falta de un modelo pedagógico definido en la institución educativa ha incidido en unos pobres procesos educativos. Por otro lado buscan sensibilizar a la comunidad educativa por medio de un documento diagnóstico, sobre la importancia del modelo pedagógico en el mejoramiento de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.	Un aporte más a la investigación, es el hecho de conocer los referentes teóricos sobre modelos pedagógicos. Esto permite acercarse de manera más clara al modelo pedagógico que sea más coherente y pertinente al contexto rural e intercultural donde está la institución educativa.
Apropiación Del Modelo Pedagógico Social Cognitivo En La IED San Antonio De Tausa Cundinamarca	Raúl Franco Cárdenas. Deccy Martínez Roncancio. Rafael Otálora Casallas. Gustavo Villamil Lote. 2017	Los investigadores exponen cómo en las prácticas de aula, los docentes no evidencian el modelo pedagógico definido en su institución, acto que generaba dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que decidieron hacer una intervención tomando como partida la metodología: Aprendizaje Basado en Problemas, con esto pudieron concluir que se dio una gran transformación en los procesos de formación de los estudiantes y los docentes.	Desde las transformaciones que se den en las prácticas de aula, con la planeación, implementación, evaluación y reflexión, sustentadas en un modelo pedagógico contextualizado, se pueden mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo se puede mejorar el horizonte institucional en cuanto al componente pedagógico, ya que el resultado de las intervenciones en el aula puede motivar al resto de los docentes a cambiar sus prácticas de aula.
Miradas a la Interculturalidad El caso de una escuela urbana	Rebeca Barriga-Villanueva	El artículo esboza los avances de un trabajo etnográfico que se realizó en una escuela de la Ciudad de México donde asiste una considerable población de	Por tener un número alto de estudiantes wayuu en la institución educativa, se hace relevante conocer muy bien el modelo pedagógico que se está

<i>con niños indígenas</i>	2008	<p>niños indomexicanos, donde los escolares ni los maestros son conscientes de la diversidad circundante ni hay una atención explícita a los niños hablantes de lenguas indígenas.</p> <p>Los resultados demuestran que la interculturalidad en esta escuela es aún una utopía y las consecuencias sociales y educativas son graves para estos estudiantes indígenas.</p>	<p>utilizando para la enseñanza de los indígenas, en una lengua que no es la de ellos y desconociendo los procesos cognoscitivos y lingüísticos que le subyacen. De ahí que el modelo pedagógico que se implemente en la institución educativa, también debe responder a unas necesidades de diversidad cultural y lingüística, para que se propicien estrategias didácticas concernientes a la sensibilización y conocimiento pleno de la interculturalidad, que favorezca la enseñanza y el aprendizaje para la población indígena.</p>
Modelos Educativos frente a la diversidad Cultural: la Educación Intercultural	Adiela Ruiz Cabezas. 2011	<p>El propósito del artículo es describir la incidencia en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la diversidad cultural. De igual manera busca identificar diferentes propuestas educativas, los modelos y enfoques que se pueden instaurar a esta diversidad, la cual puede darse como respuesta pedagógica. También muestra los resultados de la investigación realizada en un Instituto de Educación Secundaria de Málaga (España), sobre las percepciones y expectativas de docentes y estudiantes con respecto a la interculturalidad.</p>	<p>El artículo brinda elementos teórico importantes que guían la educación intercultural. Además invita a los docentes a aprovechar la presencia de alumnado de diferentes etnias, como la diversidad propicia que puede enriquecer el clima y el ritmo de la clase a través de estrategias que se fundamenten en un modelo pedagógico interestructurante que constantemente fomenten la interculturalidad.</p>
El papel de la Educación en Situaciones de posconflicto: Estrategias y recomendaciones	Armando Infante Márquez 2013	<p>En este artículo analizó las experiencias de posconflicto en tres países: Bosnia y Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona, con el fin de extraer algunas enseñanzas que puedan ser útiles para el caso de Colombia. También resalta la importancia de la educación en la reconstrucción posconflicto, por otro lado, propone algunas estrategias a corto y largo plazo para lograr el desarrollo social, político y económico del país.</p>	<p>El artículo brinda recomendaciones pertinentes para nuestro de trabajo de intervención, porque en nuestro contexto aún se notan secuelas del posconflicto, las cuales están permeando la población estudiantil, como lo son el narcotráfico y el contrabando. De ahí la necesidad de facilitarle el acceso a la educación a todos los que están en edad escolar, con un currículo soportado en un modelo pertinente para esta población, donde la inclusión e interculturalidad estén siempre presente en la institución educativa.</p>

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 Referentes teóricos

Las instituciones educativas, deben fundamentar sus prácticas de aula en un modelo pedagógico acorde a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de las nuevas tendencias y requerimientos educativos. Por lo tanto se debe comenzar a clarificar el concepto de modelo pedagógico para tener bases teóricas que conlleven a sustentar el modelo que se quiere implementar en la Institución Agrícola educativa Rural Número 12. De esta manera resulta de gran trascendencia conocer el entorno sociocultural donde se encuentra la institución educativa y así el modelo pedagógico que se quiera implementar sea el más adecuado a estas condiciones.

Para darle soporte a la investigación, se hizo un rastreo teórico, el cual se presentará primeramente en un diagrama y luego se hará la síntesis dialéctica sobre los referentes que guiaron la investigación.

Figura 4

Resumen de modelos pedagógicos según dos autores

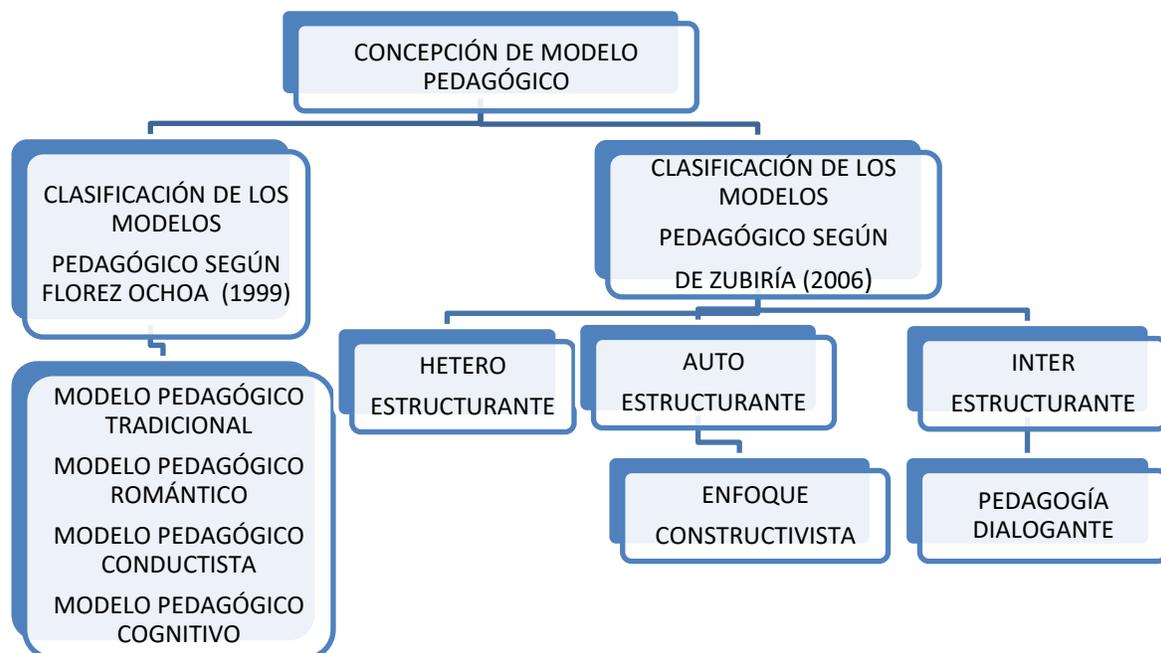
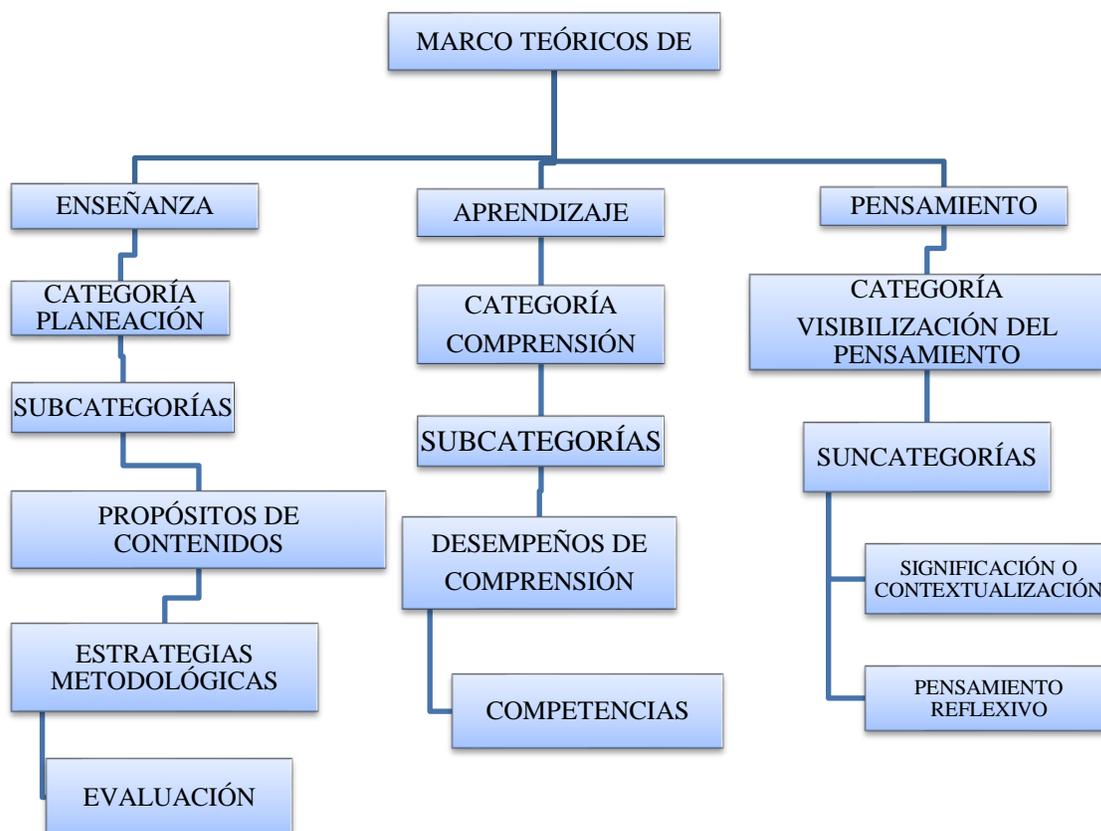


Figura 5

Mapa de idea sobre los referentes teóricos de las dimensiones de análisis



2.2.1.1 Los modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos se forjan a partir de las representaciones que se dan entre las teorías pedagógicas que soportan las prácticas mismas. A la vez estos como paradigmas, se relacionan directamente con otros, por consiguiente conllevan al mejoramiento de los proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando el ideal en el desempeño de los estudiantes en cualquier contexto donde se deban actuar.

Los modelos deben convertirse en los medios conceptuales o en una esquematización física o mental de los paradigmas, luego ilustrarse de ellos lo más claro posible para comprenderlo, de esta manera se logre mejorar las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las condiciones socioculturales del ámbito educativo. De esa forma un modelo

pedagógico también sería “un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto histórico, geográfico y cultural determinado” (Vázquez y León, 2013, p.5).

En ese orden de ideas, los modelos pedagógicos no deben esgrimirse como una práctica particular, en otras palabras no deben trabajarse como un área del conocimiento para desarrollarse dentro del quehacer didáctico. Más sin embargo, deben interrelacionarse con el desarrollo de las mencionadas áreas, con los sujetos básicos del entorno educativo, para que a su vez los modelos trasciendan e inviten a reflexionar sobre la manera de cómo hacer posible la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de estos. Por consiguiente un modelo pedagógico es también un "instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza aprendizaje, es un paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación" (Ortiz, 1995. Citado por Vázquez, 2012, p.160).

Igualmente, las prácticas pedagógicas en que subyacen los modelos pedagógicos, deben incorporar la relación existente entre un contenido contextualizado y las necesidades e intereses de los educandos en su enseñanza y su aprendizaje, donde se tenga en cuenta el contexto para el desarrollo del niño, así mismo las particularidades de cada docente, que trascienda de mejorar la práctica misma y por consiguiente sirva para administrar el currículo de la institución educativa.

En este sentido, un modelo pedagógico representa un referente teórico que manifiesta de manera clara el ideal de sujeto a formar, siguiendo unas estrategias metodológicas y contenidos adecuados al contexto, una secuencia y una evaluación coherente con el modelo mismo. Pero vale la pena aclarar, antes se debe conocer a fondo el entorno de los estudiantes, para partir de allí sobre ese ideal de persona que se quiera formar, así mismo la institución educativa debe conocer cuál es su responsabilidad en la formación de ese sujeto, por consiguiente los fines educativos podrán ser efectivos en un macrosistema particular. Planteado así, entonces los modelos pedagógicos también serían “aquellas concepciones y

acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo” (Canfux, 1996. Citado por Pinto, p.2).

Por otro lado los modelos pedagógicos deben procurar tener un soporte de referencia con el fin de evidenciar su importancia, alcances, restricciones y debilidades, para que este se vaya reconstruyendo a la vanguardia de los nuevos paradigmas y los retos implícitos en los cambios del contexto institucional. De esta manera los modelos pedagógicos “constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido” (Gallego, 1990. Citado por Pinto, p.1).

Los modelos pedagógicos surgieron de las teorías epistemológicas, de ese cúmulo de dogmas que permitieron ver y entender las realidades educativas de cada época. De esa manera, estos han servido en la sociedad como ideales psicopedagógicos para guiar a la educación, los cuales han sido el conductista, cognitivo, sociocultural y constructivista. De igual manera estas fueron las bases para que surgieran las corrientes pedagógicas del siglo XX, entre las cuales están la Pedagogía psicológica experimental, cuyos autores destacados fueron William James, Jean Piaget, Edward Thorndike. Los precursores de la Pedagogía activa fueron, John Dewey, Jean Piaget; Montessori y Decroly. También surgió la Pedagogía Individual, expuesta por Ellen Key, Luis Curllit y Bertrand Russell y por último están Paul Natorp, Otto Willmann y Emile Durkheim, que hicieron sus grandes aportes con la Pedagogía Social.

Por otro lado, el concepto de modelo pedagógico contiene otras dimensiones. Vázquez y León, (2013), citando a Reyes, A, (p.7), manifiesta que en los modelos pedagógicos se encuentran los subsistemas o componentes básicos, los cuales son:

Un subsistema teórico, incluye los paradigmas asumidos; los fundamentos filosóficos, epistémicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos e investigativos asumidos como referentes. Un subsistema metodológico, se refiere al contenido del modelo que da respuesta a los aspectos teóricos en que se sustenta. Por ende, hace alusión al docente, los discentes, los

objetivos pedagógicos, los contenidos de enseñanza - aprendizaje, etc. Un subsistema práctico, el cual prevé el planteamiento y la corroboración práctica del modelo, su instrumentación o implementación, el camino para su concreción en la práctica pedagógica y con ello el logro de la transformación esperada.

Así mismo los modelos pedagógicos cuando se vayan a implementar en cualquier contexto educativo deben responder a ciertos interrogantes, según Pinto (S.F) estos serían, ¿cuál es el tipo de ser que se compete formar?, ¿cuáles son las estrategias metodológicas a utilizar para este fin y para su evaluación?, ¿bajo qué estándares, contenidos, ejes temáticos, saberes se va a fundamentar el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo se sustentará el ritmo de aprendizaje en el proceso de formación?, ¿qué papel asumirá el docente y el estudiante en el proceso educativo?.

De ahí que en el transcurso de la historia se hayan utilizados diferentes modelos pedagógicos en la educación. Esto también conllevó a que autores como Rafael Flórez Ochoa (1999) clasificara estos modelos desde su perspectiva en:

2.2.1.2 Modelo pedagógico tradicional

Este modelo pedagógico tiene como propósito la formación del carácter, moldear el ideal humanístico y ético, a través de la voluntad, la virtud y el rigor. Este además tiene un carácter transmisionista tradicional, soportado en la metafísica religiosa medieval. Utiliza una evaluación sumativa, cualitativa o cuantitativa que sólo se tenía en cuenta al final. Su propósito también iba encaminado a recuperar el pensamiento clásico, a lo que llamaron pensamiento enciclopedista, de ahí que Canfux, (1996), planteara que:

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.
(p.15).

La disciplina era una clara referencia para educar al individuo, por esta razón se buscaba como ideal, la educación del carácter. En este modelo primaba la memoria como el principal recurso para diagnosticar aprendizaje, donde la transmisión del aprendizaje giraba en torno al maestro como único dueño del conocimiento. Los contenidos se dictaban como partes de la realidad y desunidos de su totalidad, además, lo transmitía de manera magistral y el papel de los estudiantes era sólo de receptores.

En el modelo pedagógico tradicional, las metas educativas se sustentan en el humanismo con gran tendencia religiosa, la cual tenía sus bases en la escolástica, filosofía de la iglesia católica que dominó entre los siglos IX y XV. Por esta razón se educaba para formar el carácter del estudiante tomando como referencia al maestro para su imitación, de esa manera con este modelo “el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro”, (Flórez. 1994, p.167).

Por otro lado el maestro y los estudiantes tenían una relación de autocracia y subordinación, donde el primero era la autoridad máxima y el segundo estaba en completa sumisión. En esta relación la metodología era de carácter transmisionista, donde los valores de una cultura, la educación moral y la instrucción cívica se acentuaron en el deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor. Estos a la vez se transmitían a los educandos por medio del ejemplo, la memorización, la ejercitación y la repetición, los cuales eran garantía para un adecuado aprendizaje. Al mismo tiempo éste se evaluaba mediante exámenes rigurosos, en donde se hacían preguntas inclinadas a determinar hasta qué punto los conocimientos, las notaciones y las normas que fueron enseñadas y transmitidas a los estudiantes habían sido asimilados y repetido de manera semejante a las que decía el cuaderno o el maestro.

2.2.1.3 Modelo pedagógico romántico

El propósito de este modelo pedagógico es realizar acciones naturales que conlleven a una adecuada enseñanza. Su característica principal es la flexibilidad de la enseñanza,

adecuándose al nivel de desarrollo del estudiante, sus habilidades, intereses, necesidades, ideas, en sí buscar el desarrollo integral del educando.

Según este modelo pedagógico, el maestro tiene el rol de ser un facilitador del aprendizaje, él juega un papel pasivo y el estudiante debe experimentar mediante la manipulación según sus intereses y con toda naturalidad. El profesor será el agente motivador y guiador de las iniciativas del discente, brindándoles las condiciones para que ejecutes sus proyectos con la ayuda de diferentes recursos didácticos. Es aquí donde la Escuela Activa, propone que se aprende haciendo y el conocimiento será positivo en gran medida, sí se basa en la experiencia. El estudiante pasa a ser el centro de los procesos educativos y tanto los programas como los métodos parten de sus necesidades motivaciones e intereses.

En este modelo a enseñar, lo fundamental no son los contenidos, por esta razón la escuela debe educar para la vida, de ahí que la naturaleza y la vida misma deben ser aprendidas y los contenidos no deben estar distanciados de ella. En ese orden de ideas, los contenidos a trabajar deben partir de las necesidades e interés de los educandos para propiciar el aprendizaje de manera natural, sin imposiciones

La evaluación es cualitativa, en oposición a la cuantitativa, porque el conocimiento del individuo no se puede medir. Como evaluación cualitativa esta debe propender por ser integral, donde los errores se convierten en un proceso normal de aprendizaje, por lo tanto no se considera punitivo. Por tales motivos se busca el desarrollo intelectual del estudiante, sus dimensiones y el desarrollo individual, reconociendo sus avances y progresos.

2.2.1.4 Modelo pedagógico conductista

El propósito de este modelo consiste en la fijación y control de objetivos específicos de instrucción. Estos con el fin de que el sujeto adquiriera “conocimientos, códigos, destrezas, competencias y conductas. Su ideal era la transmisión de saberes técnicos y material de auto instrucción que se mantenían con reforzamientos” según Pinto (S.F). Sus principales

exponentes de estos fueron, Skinner, Gagne, Bloom. Tenía un tipo de evaluación y control permanente ayudado con refuerzos.

En este modelo conductista el aprendizaje se determina mediante el logro de hechos, destrezas y conceptos y se dan mediante el ejercicio, la exhibición y la práctica guiada por parte del docente. Se excluyen los procesos mentales del estudiante o no se tienen en cuenta para que los haga visibles.

En el conductismo el aprendizaje se concibe como mecánico y deshumanizado, sin embargo éste como enfoque pedagógico sirvió de base para la consolidación de los actuales paradigmas educativos, gracias a la introducción del concepto investigativo en la pedagogía. De ahí que se destaque como principales objetivos de la enseñanza la transmisión de los contenidos científico-técnicos, además el aprendizaje se medía mediante cambios de conducta observable, en el cual dichos procesos se utilizan métodos como el refuerzo, la extinción y el castigo psicológico más no físico.

El modelo conductista también supone que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. De ahí que en este modelo, el aprendizaje es el resultado de las permutaciones que se dan entre conducta y la derivación en el aprendizaje, la cual es reformada por las circunstancias ambientales. En concordancia “este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" de los individuos”, (Flórez. 1994, p.176).

El estímulo se da como consecuencia de la respuesta, la cual puede ser positiva o negativa, pero ambas fortalecen la conducta. Por lo tanto el aprendizaje es causado por las relaciones entre el llamado estímulo antecedente, la conducta del individuo y el estímulo seguido. Por consiguiente las actividades didácticas están diseñadas en partes y en orden de complejidad para que se pueda llegar al dominio de destrezas, las cuales eran reforzadas en el logro de cada conducta.

En este modelo conductista el maestro cumple la función de creador de circunstancias de aprendizaje para que los estímulos, llamados los reforzadores, se tengan al alcance para lograr las conductas deseadas o el logro de objetivos, los que se han definidos de manera precisa con anterioridad.

2.2.1.5 Modelo pedagógico cognitivo

Según Vázquez, (2013), este modelo pedagógico, el niño construye sus propios contenidos de aprendizaje. Planteaba que algunos autores como Dewey, Piaget y Kolhriberg, se apoyaron en la Psicogenética, que se sustentaba en la etapa superior de desarrollo. Además otros autores lo diseñaron desde el enfoque cognitivo, cuyos propósitos son los contenidos, entre estos estaba Brunner quien postulaba el aprendizaje por descubrimiento. Por su parte Ausubel lo llamó aprendizaje significativo. Posner, Driver y otros, lo llamaron cambio conceptual. Por último Hilda Tabba, De Bono y Eisner lo llamaron formación de Habilidades Cognitivas. En este modelo la evaluación se sustenta por Generación de Conflicto Cognitivo, la cual consiste en el problema, las experiencias, la confirmación de Hipótesis y los indicadores de avances.

Se dice que el modelo pedagógico cognitivo tiene como meta educativa que cada persona logre de manera gradual la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada sujeto. Como se afirmó anteriormente, en algunos autores se fundamenta la teoría de este modelo, pero se expresa que en Jean Piaget reposa gran responsabilidad por la teoría de la psicogenética. De ahí que se exprese que los seres humanos traen procesos cognitivos que son diferentes tanto en los niños como en los adultos, por consiguiente se explica el aprendizaje como una manifestación de los procesos cognoscitivos ocurridos durante el aprendizaje.

En este modelo cognoscitivo el papel del docente está encaminado a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los estudiantes. El maestro debe colocar a los educandos a desarrollar aprendizajes por aceptación significativa y a que realicen actividades exploratorias para que se traduzcan en formas de pensar autónoma. Lo anterior trascenderá a procesos de desarrollo cognitivo, donde el estudio de los estadios de

desarrollo como momentos estables de conocimiento, se trasladará a los estudios de procesos que darán y son causas de transformaciones futuras. Por lo tanto el enfoque cognoscitivo considera el aprendizaje como “modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo que se orienta al cambio directo de la conducta”. (Corral, 1996, p. 107).

La Generación de Conflicto Cognitivo era una de las características esenciales de este modelo cognoscitivo, en concordancia lo significativo no es el resultado del proceso de aprendizaje en requisitos de procedimientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten colegir acerca de las estructuras de conocimientos y los procesos mentales que las generan.

2.2.1.6 Modelo pedagógico social cognitivo

El modelo pedagógico social cognitivo tiene como propósito desarrollar las capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes. Este desarrollo será categórico por la sociedad y por sus habitantes, donde el trabajo productivo y la educación están intrínsecamente relacionados, con el fin de garantizar el desarrollo de las condiciones necesarias para la construcción del colectivismo y la superación de las desigualdades sociales. Autores como Makarenko, Freinet y Paulo Freyre, fueron los principales exponentes de este modelo, en el cual la evaluación debe ser dinámica, donde se valora el potencial de aprendizaje y se hacía retroalimentación permanente.

En este modelo pedagógico, el aprendizaje y el conocimiento se idean como una construcción social que se materializa a través de la acción grupal, que también se denomina Zona de Desarrollo Próximo, donde la interacción del discente se da con otro sujeto más experto. Con esto se busca beneficiar el esclarecimiento de puntos de vista propios y la comparación con los otros y con las experiencias propias. La evaluación es dinámica y tiene como objetivo valorar el potencial de aprendizaje, donde se resalta los modos valorativos de la autoevaluación y coevaluación, de ahí que la retroalimentación se hace necesaria y se dará en cada etapa del proceso pedagógico. Por lo tanto el profesor y los estudiantes intercambian opiniones para explicar su acuerdo o desacuerdo con los

ambientes de aprendizaje, las temáticas que subyacen en la práctica de aula y los criterios de evaluación.

Por su parte, Julián De Zubiría (2006), consideró que los modelos pedagógicos se clasificaban en heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante. Además para mayor comprensión de análisis de estos y las implicaciones de sus elementos en el currículo, los descompuso en los siguientes postulados: los fines y las intenciones educativas, los contenidos o la concreción de los propósitos educativos, la secuencia o manera de concatenar los contenidos, las estrategias metodológicas y las maneras de trabajar en clase y por último la evaluación.

2.2.1.7 Modelo pedagógico heteroestructurante

Este modelo pedagógico se caracterizaba porque postulaba que la creación del conocimiento se daba por fuera del salón de clase. El papel de la escuela era de ser transmisora de la cultura humana. Su finalidad educativa consistía en el aprendizaje de conocimientos específicos y normas de convivencia familiar y social. En esta forma de educación se privilegiaba el rol del maestro como centro del proceso educativo. “el principal papel del maestro consiste en repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir, en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar durante mucho tiempo” (De Zubiría, 2006, p. 78).

El papel del estudiante es muy pasivo, aunque éste debe estar copiando todo el tiempo, haciendo las renombradas planas, ya sea por un castigo o por una supuesta enseñanza, eso no le aseguraba tener comprensión sobre lo escrito, no obstante el precepto es que el aprendizaje es producto de la mecanización y si éste permanecía en la memoria, era aprendizaje. Sin embargo, con esta forma de enseñanza, los aprendizajes tradicionales sólo se aprenden por un corto período, exactamente a la hora en la cual se les pide que lo reciten. Esto es lo que se denomina como memoria de corto plazo, por ende no se altera la estructura para pensar, concebir o desenvolverse de manera autónoma.

Este modelo pedagógico heteroestructurante, se soporta bajo un paradigma pedagógico, el cual sostiene que la enseñanza tradicional consiste en formar sujetos con un carácter obediente, sumiso y responsable, para que esto se refleje de manera similar cuando hagan su inmersión en el mundo laboral. De esta forma las instituciones educativas están cumpliendo su papel de formar individuos con un modo de ver, pensar, actuar rutinario y mecánico, el cual es lo que la sociedad del momento necesitaba.

De ahí que según el paradigma tradicional, los estudiantes son considerados como personas sin sabidurías, donde el conocimiento y la cultura de la sociedad se lo transmiten en la escuela y su contexto. “La función de la escuela consiste en dirigir esta transmisión de una manera sistemática y acumulativa para garantizar que el niño se convierta en adulto y acepte las manera de ver, sentir y actuar de la sociedad” (De Zubiría, 2006, p. 81). En este sentido, desde este paradigma el sujeto está vacío, no tiene ningún conocimiento, por ende el docente debe transmitirle los conocimientos de la cultura, para que éste se adapte a la sociedad de manera obediente, sumisa, con un grado alto de disciplina para que puedan ser seres productivos y útiles en la sociedad industrializada de su período.

Para un mejor análisis de fondo del modelo heteroestructurante, se hace necesario tener como referencia la manera como De Zubiría (2006), descompuso el currículo de este modelo pedagógico en cinco grandes postulados: el primero fue el propósito, el segundo los contenidos, el tercero la secuencia, las estrategias metodológicas y por último la evaluación.

1. Los propósitos

En este paradigma las instituciones educativas tienen como principales propósitos, la de transmitirle unos conocimientos específicos a los sujetos, las valoraciones y la cultura humana. Teniendo en cuenta estas intenciones, este paradigma fue muy efectivo para la época anterior al siglo XVIII, aunque todavía se notan prácticas de aula con tendencias tradicionales. De ahí que muchas sociedades hayan aceptado este modelo pedagógico porque con este se moldeaba al estudiante de manera obediente, sumisa, disciplinado,

donde la escuela era el espacio propicio para enseñarles a obedecer de manera sistemática y repetitiva para que fuera un hombre productivo de una sociedad que lo necesitaba.

2. Los contenidos

Los contenidos curriculares están compuestos por datos específicos de la sociedad, su historia, su cultura, por los valores y normas que han sido consensuados socialmente. De ahí que dichos contenidos están soportados por las informaciones propias de las ciencias, porque los estudiantes deben acumular estos saberes y las normas de convivencias que el mundo ha erigido por mucho tiempo.

3. La secuencia

Para este paradigma, la educación es acumulativa, sucesiva y continua. De ahí que la secuencia se analice desde dos planos para establecer y relacionar los contenidos. El primer plano sería la secuenciación instruccional, la cual se vería desde la concepción que sólo se debe transmitir un contenido sólo cuando una información primaria ya ha sido aprendida. O para ilustrarse de una mejor manera en lo que afirma De Zubiría (2006), “el presupuesto del que se parte es que para aprender a multiplicar es necesario que antes se aprenda a sumar y ambas operaciones son necesarias para aprender a dividir”. El segundo plano sería la secuenciación cronológica, la cual hace alusión que para transmitir un conocimiento, se debe primero enseñar los hechos ocurridos anteriormente y luego poder enseñar los más recientes.

4. Las estrategias metodológicas

En este modelo los maestros tienen sus clases magistrales, la cual es acompañada de la memorización, la repetición, la atención y el ejercicio por parte de los estudiantes, lo que iba a traducirse en un aprendizaje efectivo. Esto hace que tanto el maestro como el escolar no sean agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque el primero debe reproducir los saberes culturales y sociales y el segundo debe reproducir los saberes que se le transmiten en la escuela.

De igual manera, la transmisión de los saberes es reforzado con la disciplina, donde se utiliza el castigo como instrumento cuando había desatención, no memorizaban, se equivocaban constantemente en las planas, esto se hace con el fin de garantizar que se diera realmente el aprendizaje. El docente no utilizaba recursos didácticos ya que estos, se dicen que comenzaron a utilizarse a fines del siglo XX.

5. La evaluación

El propósito de la evaluación en este modelo es conocer si los estudiantes habían aprendido de manera idéntica los conocimientos y normas que se les transmitieron. Para esto se utilizan los exámenes, de igual manera se hacen las previas, donde las preguntas iban encaminadas a conocer el nivel de retención de conceptos, fórmulas, datos o cualquier otra información que se le reprodujo en las clases. Las respuestas deben de reproducirlas de la manera más fidedigna a la cual se la transmitió, en otras palabras lo que responda el estudiante se debe “parecer más a lo dicho por los textos o por el maestro” (De Zubiría, 2006, p. 88).

2.2. 1.8 Modelo pedagógico autoestructurante

Empieza a erigirse a finales del XIX, su principal objetivo es formar seres con sentido democrático, críticos y solidarios. La pedagogía Activa o Escuela Nueva, se fundamenta en la identificación del aprendizaje con la acción, donde los profesores tienen el rol de acompañar a los educandos en el proceso académico, respetando los intereses y ritmos de aprendizaje. Por tal motivo, la escuela debe propiciar las condiciones para que los discentes investiguen y procesen la información, donde adquieren un rol protagónico de los procesos didácticos, por consiguiente el acto de enseñar y aprender debe partir de sus necesidades, intereses y motivaciones.

En el modelo pedagógico autoestructurante se registran los siguientes enfoques: cognitivismo, constructivismo, constructivismo social y modificabilidad cognitiva estructural. Para aclarar un poco, se entiende que el enfoque es el énfasis teórico conceptual que plantea una teoría educativa, del cual se segregan implicaciones para los disímiles componentes de un modelo pedagógico. En este modelo pedagógico autoestructurante, el

estudiante es el centro sobre el que debe girar la actividad pedagógica; él es quien gestiona, construye su propio conocimiento y genera información nueva con el bagaje que posee.

En este sentido, los estudiantes son el eje sobre el que recaen los procesos educativos. De ahí que el currículo debe plantearse desde los intereses, de las motivaciones y de las necesidades particulares y contextuales que tengan los discentes, por consiguiente las instituciones educativas deben crear las condiciones para que ellos desarrollen el conocimiento por medio de la manipulación y la experiencia, por lo tanto construyan su autoaprendizaje. Los postulados de este modelo pedagógicos son:

1. Los propósitos

El propósito visto desde este modelo pedagógico es educar a los estudiantes para enfrentar la vida, para que sea un ser espontáneo que le permita actuar, pensar con autonomía, con seguridad y sobre todo garantizándole la felicidad. Dicho de esta forma, la escuela debe ser un mundo real para el educando, donde este pueda estar en contacto directo con la naturaleza y realidad en la que está inmersa, para que la experiencia que se da en estas condiciones conlleve a una preparación para la vida de manera adecuada.

2. Los contenidos

En este modelo pedagógico, los contenidos están diseñados de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes. De ahí que se tiene en cuenta el contexto donde está inmersa la escuela, porque como ella debe preparar a los educandos para la vida, así mismo el entorno y la vida se deben estudiar para que se contextualice la educación. Por consiguiente las escuelas rurales propenderán por unos contenidos agropecuarios y las escuelas urbanas por unos contenidos de índole tecnológicos, para que cuando los discentes culminen su período escolar, estén preparados para desenvolverse laboralmente en el contexto donde terminó enseñanza.

3. La secuencia

En el modelo pedagógico autoestructurante, se considera a la experiencia un eje fundamental para el aprendizaje. De ahí que se propone que la autoconstrucción del

aprendizaje se base en el contacto directo con la experiencia por medio de la manipulación, la vivencia y la experiencia con los talleres, las salidas de campo, las manualidades y los laboratorios. Por consiguiente la secuenciación debe “organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y lo abstracto; y de lo inmediato y cercano a lo distante y abstracto” (De Zubiría, 2006, p.115)

4. Las estrategias metodológicas

En este modelo se considera al estudiante el actor principal en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, el maestro tiene el rol de orientador de este proceso. De ahí que la escuela debe conocer los intereses y necesidades de los educandos para que se le pueda garantizar la autoconstrucción del conocimiento. Esto se logra cuando se le facilite la manipulación, la vivencia, para que ellos puedan crear sus conocimientos por medio del diálogo, las discusiones en mesas redondas y donde se le privilegie la acción para que trascienda a comprensión. Esto a la vez se apoya en recursos didácticos que facilitan la manipulación y la experimentación, las cuales son diseñados directamente para los educandos con el fin de que comprenda, manipulando por medio de todos los sentidos.

5. La evaluación

La evaluación en este modelo pedagógico debe ser integral, buscando el desarrollo de las dimensiones del estudiante. De ahí que propenda por una evaluación cualitativa, porque el aprendizaje no se puede reducir a datos cuantitativos, a la vez debe ser individualizada, porque cada sujeto como un ser único, comprende de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje. Esto a la vez se traduce en una evaluación formativa, donde cada falencia que se encuentre en el educando no se catalogue como punitiva, sino como un proceso normal que se da en el aprendizaje, pero partiendo de estas dificultades para favorecer los avances y progresos.

Dentro del modelo pedagógico autoestructurante, se había planteado que tenían diferentes enfoques. Se hará un poco de referencia sobre el constructivismo, ya que es el modelo pedagógico que se encuentra establecido en el Proyecto Educativo de la Institución.

2.2.1.9 Enfoque constructivista

Su postulado se basa en que los sujetos construyen sus aprendizajes, estos se elaboran a partir de los antiguos conocimientos que poseía. Plantea que si a los individuos se les coloca en contacto con múltiples experiencias con la realidad, en esa medida se le favorecería para crearles las condiciones necesarias para un ambiente constructivista en el aprendizaje. De esta manera se les deben propiciar actividades auténticas dentro de su contexto que conlleve a un ambiente significativo, lo cual se deriven en entornos constructivistas para que se dé un aprendizaje colaborativo a través de la interacción social.

De igual manera, cómo se venía esbozando con los modelos anteriores sobre las posturas pedagógicas en que estos se sustentaban, de igual manera se plantea los postulados de este enfoque pedagógico constructivista.

1. Los propósitos

Los propósitos de este enfoque pedagógico se sustentan en legitimar la comprensión de los estudiantes. Por eso la escuela debe favorecer la comprensión cognitiva mediante los cambios conceptuales, en ese sentido los estudiantes tendrán un rol activo durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, donde este último se convierta en significativo en la medida que los conocimientos previos se vinculen con los construidos, para que lo aplique en diferentes contextos de acuerdo a sus intereses y necesidades.

2. Los contenidos

En el constructivismo, los contenidos parten de los intereses y necesidades de los estudiantes. Aunque se parta de contenidos relacionados con hechos y conceptos científicos, estos los deben ser construidos por los educandos mediante diferentes tareas de aprendizajes.

Con las diferentes reformas educativas que se han dado, algunos seguidores del enfoque constructivista ha retomado los contenidos en tres dimensiones: cognitivo, procedimental y actitudinal. Desde este sentido se plantea que el contenido cognitivo hace referencia a hechos o conceptos, donde se expresa que para poder construir conocimiento se hace

necesaria una información. Seguidamente, el contenido procedimental, reseña que por medio de diversas actividades de aprendizaje, el estudiante desarrolla sus competencias para alcanzar un objetivo. Por último está el contenido actitudinal, que alude a las actitudes y valores, que asuma y desarrolla el educando en su proceso educativo.

3. La secuencia.

En este enfoque la secuencia adquiere un orden jerárquico. Se plantea que se le debe dar prioridad a lo general y abstracto con respecto a lo singular y particular. “Las secuencias curriculares deben tener en cuenta condiciones dadas en la ciencia y por el contexto, los estudiante y el medio” De Zubiría, (2006). Por consiguiente, las secuencias curriculares deben basarse en las circunstancias que brindan las ciencias, en los intereses del educando y en el contexto donde se ubica la institución educativa.

4. Las estrategias metodológicas.

El constructivismo como parte de la pedagogía autoestructurante, también tiene en cuenta el papel que juega el estudiante en su proceso de aprendizaje, el cual tiene el rol de ser parte activa dentro de la educación. De ahí que este propenda por las actividades que fomentan el diálogo desequilibrante, el debate, la mesa redonda, los talleres y una metodología de carácter inductivo.

Por otro lado el maestro tiene el papel de ser un facilitador del proceso de enseñanza, donde constantemente proponga actividades pedagógicas que conduzcan a la construcción del conocimiento. En ese sentido, las situaciones problemas en las clases se convierten en oportunidades para que los educandos cavilen sobre sus comprensiones, identifiquen sus fallas en dichas comprensiones y logren un cambio conceptual. Estas situaciones también se conocen como conflictos cognitivos, que vienen a ser una de las fases del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en este enfoque los conflictos cognitivos adquiere relevancia, ya que son unas estrategias desestabilizadoras que ayuda al estudiante a que reflexione sobre los conocimientos previos que posee y los contraste con los que construyó, favoreciendo el interés cognitivo.

5. La evaluación.

En este enfoque pedagógico, la evaluación también es integral, individualizada y cualitativa. Se busca entonces una integralidad en la medida que se evalúe al estudiante en todas sus dimensiones. Debe ser de carácter individualizada porque el proceso de aprendizaje de un estudiante con otro no puede compararse. Por consiguiente ha de ser cualitativa porque no se debe cuantificar la comprensión de los educandos.

En el constructivismo, la evaluación dependiendo del momento de la valoración se puede considerar diagnóstica, procesual y continua. Así mismo, partiendo de los ambiente de aula de tipo colaborativo, pueden darse tres formas de valoración, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. También de acuerdo a sus características y funciones puede ser diagnóstica, formativa y sumativa.

2.2.1.10 MODELO PEDAGÓGICO INTERESTRUCTURANTE

Como principio fundamental, este modelo pedagógico postula que la inteligencia es diversa, por consiguiente se debe reconocer en los individuos sus diferentes inteligencias y la independencia inherente de estas en el proceso de aprendizaje. En ese sentido plantea cómo la educación no debe basarse únicamente en el aprendizaje, sino que la escuela debe buscar el desarrollo humano, desde una relación pedagógica e interacciones entre lo cognitivo y lo socio afectivo. Por lo tanto los procesos de la enseñanza y el aprendizaje deben basarse en un propósito dialogante de participación, donde el profesor y el estudiante formalizan dichos procesos, respetando las diferencias conceptuales del otro. O como lo manifiesta De Zubiría, (2006).

El conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. (p.196).

En el modelo pedagógico interestructurante se debe tener en cuenta las distintas dimensiones humanas. Estas se refieren a la dimensión cognitiva, afectiva y práxica. La primera hace referencia al pensamiento, la segunda tiene que ver con los sentimientos, lo sociable y el afecto. En ese orden de ideas la escuela debe propender por el desarrollo de estas tres dimensiones, teniendo en cuenta los medios, los mediadores y el contexto. Por lo anterior, De Zubiría dentro del modelo pedagógico interestructurante, propone la Pedagogía Dialogante.

2.2.1.11 LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE

De Zubiría, (2006), plantea que el principal papel de la educación es desarrollar las dimensiones cognitiva, valorativa y práxica del estudiante, donde este último tenga un rol activo dentro del proceso de desarrollo. El profesor es el mediador, a través de una relación interestructurante, que responda por potenciar en los educandos altos niveles de inteligencia inter e intrapersonal. Con esto se pretende que se formen estudiantes éticos, cuyos principios sea el desarrollo de competencias ciudadanas y el uso de valores, que trascienda en sana convivencia, solidaridad y participación democrática.

Además de lo anterior, este modelo propone también detectar los niveles de desarrollo de los discentes, sus potencialidades, así mismo sus debilidades. Con esto se busca no sólo minimizar las falencias que tienen en sus aprendizajes, sino además apoyar sus fortalezas para que se les orienten y la desarrollen para su beneficio en el día a día. Con este tipo de prácticas educativas se busca tener una educación inclusiva, porque se adecúa al nivel de desarrollo del individuo y a sus capacidades psicológicas.

El texto sostiene que, el modelo pedagógico de la pedagogía dialogante, brinda a los estudiantes la oportunidad de tener un rol más autónomo sobre su proceso educativo, independientemente del papel que juegue su contexto familiar y social. Por lo tanto, la Pedagogía Dialogante se sostiene en unas concepciones, en las cuales los propósitos educativos deben enmarcarse en formar personas con un alto sentido de eticidad, donde demuestre su compromiso en la sociedad, con altos niveles de competencias ciudadanas y en el buen sentido de las prácticas de los valores, por lo que debe propender por una

educación inclusiva, que se adecúe al nivel de desarrollo cognitivo y psicológico de los estudiantes. Al mismo tiempo, el educando debe ser el actor trascendental de su proceso de aprendizaje, el cual debe formarse con un carácter crítico, humano, honesto y solidario. Por otro lado, el papel del profesor es el mediador entre el saber, la cultura y los estudiantes, por lo tanto él debe planificar, organizar, seleccionar y jerarquizar los propósitos de acuerdo al grado de avance epistémico y socio afectivo de los discentes que trascienda al progreso de éstos.

La pedagogía dialogante también se fundamenta en unos principios. Dentro de estos está el principio epistemológico, el cual postula al conocimiento como una construcción propia de los sujetos y no como una reproducción del contexto. Seguidamente está el principio pedagógico, en el cual las estrategias metodológicas empleadas en las prácticas de aula conlleven a una relación dialógica entre profesor, el saber y el estudiante. También propone un principio sociológico, para formar un estudiante con sensibilidad social, con ética, que su proyecto de vida individual y social lo erija de manera responsable. Además está el principio antropológico, el cual dice que el desarrollo de las dimensiones humanas debe partir del contexto histórico y cultural donde se encuentran los sujetos, ya que estos hacen parte del proceso humano y social. Por último está el principio psicológico, el cual plantea que se debe descubrir los niveles de desarrollo de los educandos, sus potencialidades, así mismo sus debilidades. Además plantea que es posible modificar el desarrollo del individuo a cualquier edad y en cualquier tiempo, porque el ser humano tiene la cualidad de la educabilidad.

El modelo pedagógico de la pedagogía dialogante también tiene los elementos referidos a los postulados, los cuales son:

1. Los propósitos.

Según este modelo pedagógico, el principal propósito de la escuela es garantizarle el desarrollo cognitivo, praxiológicos y valorativo a los escolares. Desde este punto de vista, se hace necesario transformar las prácticas de aula, desde lo epistemológico hasta los principios pedagógicos, debido a que se deben instaurar unas relaciones diferentes entre el

maestro, el estudiante y las estrategias metodológicas, las cuales buscan el desarrollo del educando y no simplemente el aprendizaje. Con esto se pretende que las instituciones educativas formen seres integrales, libres, más interesados en sus procesos de aprendizajes, con alto grado de autonomía, con alto sentido de solidaridad, con un buen desarrollo de inteligencia inter e intrapersonal que conduzca a ser más comprometido consigo mismo y con las otras personas.

2. Los contenidos.

En la pedagogía dialogante, los contenidos se basan en lo cognitivo, procedimental y valorativo. De ahí que propone que la escuela debe enfocarse en el desarrollo cognitivo o del pensamiento, privilegiando la comprensión, el análisis, la deducción, la interpretación y la argumentación. Pero para desarrollar el pensamiento hay que facilitarles a los estudiantes herramientas cognitivas que le sirvan para adiestrar las competencias cognoscitivas y aplicarlas según sus necesidades.

El contenido de orden procedimental se plantea desde este modelo pedagógico, como la manera en que los educandos puedan transferir los aspectos cognitivos en un saber instrumental, donde puedan diseñar, aplicar, verificar, socializar y contrastar los inconvenientes disciplinares, sociales y culturales de sus contextos para la transformación de la realidad. El contenido valorativo busca formar seres más libres, más ético, más autónomos y más solidarios. Por eso se plantea que la escuela debe propender por desarrollar en los estudiantes las competencias de índole afectiva y sociable, que conduzca a que realicen de manera activa y reflexiva su aspiración de vida individual y social.

3. Estrategias metodológicas.

Desde este modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, propone que debe haber un papel activo en la mediación de los maestro con los estudiante, una intervención que sea interestructurante y dialogante. De ahí que el profesor tenga el rol de favorecedor de la cultura, donde él “planifica, organiza, selecciona, jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados”, (De Zubiría, 2006, p. 231). Más sin embargo, estos propósitos

y contenidos deberán ser coherentes a los niveles de desarrollo cognitivos y valorativos de los discentes, para que estos alcance un adecuado nivel de desarrollo del pensamiento.

El rol del estudiante es de un agente activo de su proceso de aprendizaje. Este proceso debe ser de manera dialogante y por niveles, que conduzca a seres más autónomos, con mayores grados de autoconciencia de su formación, que sea capaz de reconocer y justificar las razones por las cuales realiza las actividades pedagógicas que conducirán a sus aprendizajes.

La metodología interestructurante se basa en el diálogo y la valoración del proceso de aprendizaje. De ahí que el estudiante tenga un papel dinámico en el desarrollo del pensamiento, esto se plantea mediante las lecturas colectivas, las preguntas, la toma de apuntes, las actividades de mesa redondas, trabajo cooperativo, grupales, discusiones, la exposición del docente mediante el diálogo desequilibrante, con la cual se busca que el educando resignifique los conceptos y actitudes previas que tienen, lo cual trascenderá a crear condiciones propicias para el aprendizaje.

4. La evaluación.

Este postulado plantea que hay que evaluar las tres dimensiones humanas, lo cognitivo, lo valorativo y lo práxico, pero antes se debe hacer un diagnóstico a los estudiantes de estas dimensiones para que haya una mediación entre estos y la escuela, por lo tanto una coherencia con lo que se plantea y con lo que se evalúa.

Desde el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, el nivel cognitivo y praxiológico, se avalúa para favorecer el aprendizaje significativo. Juega un papel importante el fortalecimiento de los procesos de la lectura y la escritura, el cual se tiene en cuenta el diálogo desequilibrante, lo cual conduce a mejorar el desarrollo cognitivo, las habilidades para pensar y mayores desarrollo de la autonomía. Por otro lado cuando se evalúa el nivel valorativo se debe hacer de manera intersubjetiva, porque de este modo se puede llegar a un acercamiento de lo objetivo. Por consiguiente la importancia de evaluar este nivel con la misma relevancia que tienen las otras dimensiones del ser humano. Por

esta razón, las actitudes de los estudiantes deben ser evaluadas e intervenidas pedagógicamente, con la pertinencia necesaria para diagnosticar la problemática que les afecta su aprendizaje y por ende su vida, estas se podrían realizar de forma democrática, dialogada y participativa, buscando diversidad de criterios y autonomía, para minimizar las falencias que tengan los educando en su estabilidad emocional o en su defecto fortalecerla.

Para tener una mejor visión sobre las dimensiones de análisis, las categorías y subcategorías que emergieron y que guiaron la investigación, se hizo una estructuración teórica que soportó la misma.

2.2.2 REFERENTES TEÓRICOS QUE RESPALDAN LAS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.2.1 ENSEÑANZA

La enseñanza es un proceso intencionado, planeado y sistemático, el cual se desarrolla bajo los principios claros generados desde el marco de la pedagogía. La enseñanza articula lo que el profesor lleva a cabo en su aula, con el propósito de desarrollar aprendizajes y comprensiones en sus estudiantes. Esta dimensión se basa en el análisis de la práctica documentada y sustentada epistemológicamente. Para lograr una adecuada reconstrucción de esta dimensión, el profesor debe analizar sus acciones de planeación, la forma en que ejecuta dichas planeaciones, las decisiones y adaptaciones que pone en juego durante su intervención en el aula, las estrategias que emplea, sus acciones evaluativas y las concepciones pedagógicas en que sustenta su práctica.

A partir de la reflexión de esta categoría se busca dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué enseño?, ¿Por qué estoy enseñando?, ¿Cómo lo enseño?, ¿Qué espero que aprendan mis estudiantes? ¿Qué fue lo que cambió? y ¿Cómo enseñaba antes? ¿Cómo enseño ahora? ¿Y qué fue lo que me permitió el cambio? ¿Qué y cómo lo evaluó?

Los elementos que integran y le dan sentido al acto de enseñar convoca otras disciplinas como la didáctica, la sociología, la antropología y la psicología, pero ninguna de estas, por sí mismas pueden dar una explicación completa al sentido de enseñar, “el enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber

pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (De Tezanos. 2007, p. 11)

En este sentido, la generación de saber pedagógico requiere la problematización por parte del docente, de su ejercicio de enseñanza, lo cual implica una reflexión profunda de su práctica, convirtiendo su propia acción de enseñanza en foco de su trabajo de investigación. De igual forma, esta categoría debe permitirle al profesor identificar posibles cambios en su práctica, producto de la reflexión sobre su acción, los factores y comprensiones que contribuyeron a estos.

Es un objetivo primordial en esta dimensión que los profesores logren reconstruir, de manera documentada las prácticas de aula, identificando elementos comunes a nivel curricular o de las prácticas evaluativas. De igual forma, el análisis de esta dimensión permitirá identificar los cambios en las prácticas y los factores asociados a esos cambios.

De acuerdo con la perspectiva que brinda el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), en el análisis de la dimensión de enseñanza debe ocurrir un encuentro de la reflexión teórica epistemológica que sustenta la práctica.

El profesor a través de la profunda comprensión del contenido puede transformarlo en algo enseñable. En este sentido conocimiento didáctico del contenido solo es posible con la adquisición del conocimiento y saber pedagógico en general, el conocimiento de la materia y el conocimiento cercano de los estudiantes. Bolívar, (2005), expresa que la enseñanza es una habilidad sustentada en estrategias metodológicas que facilita a los que aprenden, de una manera viable, la comprensión de lo que ha de ser enseñado. (p, 48). En este sentido dentro del proceso de enseñanza que se lleva a cabo el aula, es importante analizar las características que desde la pedagogía dialogante se debe tener en cuenta para que un docente pueda realizar actividades didácticas que potencialicen el desarrollo integral del estudiante.

La primera característica es la intencionalidad en las mediaciones, la cual se refiere al esfuerzo que hace un docente por hacerse entender, comunicando de manera idónea el tema y explicando a través de analogías o ejemplos pertinentes y adecuados un mismo contenido de diversas formas. Es el caso de la característica de la transferencia y la trascendencia, donde la transferencia será la capacidad que tiene el docente para que los conocimientos enseñados a sus estudiantes traspasen el aula de clase y sean aplicables en otros contextos. La trascendencia se refiere a que lo enseñado por el docente perdure a través del tiempo y el espacio, haciendo que vaya más allá del contexto inmediato, lo cual se logra solamente a través de un aprendizaje significativo, Ausubel, (1983, p. 11).

La enseñanza involucra entonces apropiarse de manera activa del uso de todos los componentes del contexto donde se desenvuelve el estudiante y donde recibe esa gran variedad de conocimientos por parte del docente. Es fundamental tener en cuenta también las características, tales como el desarrollo del pensamiento y el trabajo por competencias. El desarrollo del pensamiento se concibe como el afianzamiento de un conjunto de procesos de pensamiento cada vez más complejos e integrados; la consolidación de instrumentos de conocimiento cada vez más abstractos, generales y completos, y por último, poder alcanzar mejores niveles de metacognición.

Desarrollar estas características lleva en este sentido a implementar el desarrollo de competencias que desde la pedagogía dialogante se define como “aprendizajes integrales de carácter general, que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura del sujeto; y en consecuencia, impactan el desarrollo” De Zubiría, (2013, p.37). El carácter general, integral, contextual y flexible de las competencias permite que al trabajar a través de ellas, se jalone el desarrollo integral del estudiante de manera idónea. Un buen docente trabajará entonces en el desarrollo de competencias en su quehacer en el aula.

En este sentido, la enseñanza se percibe como una actividad realizada conjuntamente, mediante la interacción de uno o varios profesores o docentes o facilitadores, uno o varios alumnos o discentes, el objeto de conocimiento, y el entorno educativo o mundo

educativo donde se ponen en contacto a profesores y alumnos, por el lado del proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende como el proceso mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento.

El poder transformador del docente desde su práctica de aula, parte desde el punto de la entrega que tenga de su quehacer y del impacto en el interés que pueda generar en el estudiante, esto permite “que el estudiante se vincule con los temas enseñados, facilitando el proceso de aprendizaje significativo” postulado por David Ausubel (1983). Ello se fundamenta en gran medida el dominio del tema que permite al docente tener mayor claridad, diferenciación conceptual y jerarquía, lo que lleva a una mediación efectiva.

Las estrategias que se desarrollan en los procesos de enseñanza representan el engranaje de los procesos académicos con los cuales se pretende el fortalecimiento de la ruta que marca el camino a la enseñanza. El aprendizaje es innato en el ser humano, surge con él; ya la enseñanza es producto del desarrollo de la cultura y el contexto.

En el proceso de enseñanza puede estar influenciado por muchos factores que influyen directa o indirectamente en su desarrollo como podríamos mencionar los de tipo biológico, psicológicos, sociales, ambientales y las diferentes etapas del desarrollo físico, social y psicológico del estudiante, así como el docente que actúa de forma intencionada para favorecer los procesos de enseñanza. En las primeras formas de aprendizaje del lenguaje del niño, el padre o la madre extienden sus elocuciones de tal manera que concuerden con su gramática y no permiten al niño que descubra pues le presentan constantemente un modelo.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se produce en la interacción que poseen las personas en sus diferentes actuaciones. Esto implica que cada momento de su vida sea diferente, no se puede hablar de algo único. Este proceso no se produce de forma aislada y ocurre en unas condiciones determinadas, en un medio. Pero dentro del aula de clase, para que se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera óptima y se alcancen los

propósitos planteados, se hace necesario que haya una verdadera gestión de la clase, la cual es soportada por una planeación.

2.2.2.1.1 PLANEACIÓN DE CLASES

Este es uno de los fundamentos de gran importancia dentro de los procesos de la investigación que se viene desarrollando y que tiene una relevancia fundamental dentro de la pedagogía dialogante y por consiguiente mejora la práctica de aula. En este sentido según Ortega, (2012)

La planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos (p. 65).

Por otro la planificación es un instrumento que le facilita al profesor tomar medidas pedagógicas, de igual manera facilita la organización que orienta el proceso en la práctica de aula. Desde esta perspectiva la planeación implica para el docente, asumir posiciones y asumir decisiones que prevén con anticipación lo que se realizará, proyectando los objetivos, plazos y recursos; de modo que se logren los fines y propósitos con mayor eficacia y coherencia, en este sentido todo docente debe realizar una planificación de su trabajo de manera consciente, coherente y sistemática teniendo en cuenta el contexto cultural en el que se encuentra inmersa la escuela y los estudiantes.

La planificación diaria de clases como un proceso sistemático y complejo debe basarse en las necesidades de los estudiantes partiendo de su contexto en el cual se encuentra inmerso. Al momento de la planeación según Zilberstein (2016), el docente debe conocer las diferentes funciones inherentes a ellas, entre estas la que permita que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Antes de planear el profesor debe conocer el currículo del área que trata, el diagnóstico general de los estudiantes, dominar el contenido didáctico de la asignatura que va a impartir, conocer los métodos de enseñanza, las formas de organización y los medios de enseñanza que mayor

contribuye a la formación integral, sustentado en un modelo pedagógico acorde al contexto educativo.

Todos estos aspectos fundamentan la importancia que representa la planeación para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, además se debe tener en cuenta a la hora de realizar las prácticas en el aula, lo cual fundamentan el quehacer como docentes de aula. En este sentido emergieron dentro de esta dimensión unas subcategoría que se convierten también en los pilares del proceso de la planeación.

2.2.2.1.2 PROPÓSITO DE CONTENIDOS

En la práctica de aula, es de gran trascendencia para los estudiantes que conozcan hacia donde apuntan los propósitos de contenidos que guían la clase, la cual ejecuta el docente para la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que se parta del análisis conceptual de los términos en que se basa el discurso curricular, vistos desde el contexto propio de la institución y de los estudiantes, permite considerar todas las situaciones posibles para organizar los contenidos en busca de desarrollar las comprensiones necesarias para que se utilicen en contextos variados y se puedan alcanzar los fines de la educación. En este sentido De Zubiría (2006), planteaba que en los contenidos se plasman de manera relativamente clara los propósitos y las intenciones educativas (p.49).

De esta manera, se plantea que los contenidos curriculares serían ese gran conjunto de saberes que se han acumulado a lo largo de la cultura humana, las cuales deben colocarse pedagógicamente al alcance de los sujetos para que los comprendan, los coloquen en práctica para su desarrollo personal y social. De ahí la importancia de jerarquizar estos contenidos curriculares de acuerdo a las características propias del modelo pedagógico que se desee implementar la institución educativa.

Entonces, para apuntar a mejorar las prácticas de aula, cada docente debe responder a algunas preguntas básicas que guían su proceso de enseñanza como ¿Qué voy a enseñar?, ¿Qué deseo que aprendan mis estudiantes?, ¿Qué recursos utilizaré para mi enseñanza?,

¿Qué recursos utilizaré para el aprendizaje de los estudiantes?, ¿Qué tiempo dispongo para lograr lo que deseo realizar?, ¿Qué estrategia utilizaré para enseñar?, ¿Qué estrategia utilizaré para que aprendan los estudiantes?, ¿Cómo sabré que han aprendido?, y ¿Cómo sabré si enseñé bien? Esto lleva a que se planteen unos propósitos de contenido que sean coherente con el modelo pedagógico interestructurante, los cuales tendría mayor privilegio los de nivel cognitivo, valorativo y praxiológicos.

Es así como los contenidos curriculares de carácter cognitivo, pretenden desde el modelo pedagógico interestructurante que los estudiantes busquen el desarrollo del pensamiento, donde se prioriza la comprensión, el análisis, la deducción, la interpretación y la argumentación, además la lectura juega un papel relevante que trascienda a mejores niveles de comprensión y la motivación por la investigación.

Desde los contenidos de nivel valorativo, intentan que los estudiantes se preocupen por ellos mismos, por los seres que los rodean y por el planeta donde viven. De ahí que se le enfatiza para que realicen su proyecto de vida, con alto grado de ética y autonomía, con gran sentido de solidaridad, que sean unas personas más libres, llenos de afecto, sentimientos y sociabilidad.

Por último está el contenido de nivel praxiológico, busca desarrollar el saber instrumental del educando, traducido esto en que el estudiante comprendan cómo transferir sus conocimientos en diferentes tipos de pensamientos, donde pueda diseñar, elaborar, aplicar, verificar, socializar y confrontar problemas encontrados en su contexto con los contenidos cognitivos, para que pueda transformar estas situaciones de manera ideal.

2.2.2.1.3 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Entendidas como el conjunto de directrices a seguir en cada una de las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permiten el establecimiento y desarrollo de los propósitos de contenido curricular planteados en la planeación. Deben estar enmarcadas en la ejecución de estrategias, con la que el docente señale el camino que le permita alcanzar el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas de los estudiantes, además con ellas se pueda

establecer un camino mediador entre el docente y el educando, lo cual también pueda permitir al educador identificar las necesidades de aprendizaje existentes en el aula y proponer acciones que conduzcan a minimizar o erradicar dichas falencias.

Las estrategias didácticas también son entendidas como aquellas herramientas que favorecen al aprendizaje del sujeto. Así mismo al utilizarlas buscan motivar la curiosidad natural del aprendiz. Por otro lado facilitan los diversos tipos de aprendizajes o las diferentes maneras cómo comprenden las personas. Es aquí donde las estrategias metodológicas vista desde el modelo pedagógico interestructurante, están encaminadas a favorecer “el diálogo y la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y por niveles de complejidad creciente” De Zubiría, (2006, p.59).

2.2.2.1.4 EVALUACIÓN

Es la herramienta usada en el aula que permite medir los niveles de comprensión alcanzadas por los estudiantes en el desarrollo de las actividades desarrolladas en clases. Además fundamentan el fin de la enseñanza desde el quehacer en el aula y busca el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, enmarcados en los propósitos de contenidos y que respondan a las necesidades del contexto institucional. Pero antes de realizar un proceso evaluativo se hace necesario responder las siguientes preguntas: ¿Para qué evaluar y cuándo hacerlo?, ¿cómo y con qué evaluar? y ¿cómo evaluar la evaluación?, con esto se busca tener claro el diagnóstico y la cualificación en la toma de decisiones, que permita determinar los propósitos que se desean encontrar, además delimitar los criterios que se van a utilizar para analizar la información, confrontarla para luego exponer unas reflexiones sobre la realidad encontrada.

Desde la teoría educativa, se dice que la evaluación tiene como finalidad diagnosticar, formar y sumar. Por otro lado dentro del currículo cumple una función relevante. En ese sentido De Zubiría (2006), nos plantea que la evaluación permite

Realizar un diagnóstico para tomar una decisión. La calidad de la evaluación dependerá entonces de que los fines que se propone cuenten con unos criterios y unos instrumentos adecuados que garanticen que el diagnóstico conduzca a seleccionar la mejor elección. (p.65)

La evaluación como instrumento sistemático de diagnóstico, de recolección y tratamiento de datos sobre elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas, siempre deben testarse primero y sobre este deben tomarse decisiones. Esto conlleva a reflexionar sobre la evaluación que se desarrolla en las prácticas de aula y mirar los alcances logrados con ella en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. De ahí la necesidad de reflexionar sobre las evaluaciones que se realizan en las prácticas de aula, para partir de las falencias encontradas en la aplicación de la mismas para corregirlas y por otro lado potencializar las fortalezas encontradas.

Por otro lado en la evaluación se deben utilizar multiplicidad de instrumentos y que en éstas participen los estudiantes y docentes, con el propósito de que se recojan información de todos los actores y conlleve a la progresión en el desarrollo de las competencias evaluadas y sugerir caminos de mejora, tanto de la práctica didáctica como de la misma evaluación. Es aquí donde se debe tener en cuenta el contexto educativo y las condiciones de los estudiantes, para plantear la evaluación como una herramienta que se encuentra en constante cambio y que se debe adecuar a los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos, en la búsqueda de minimizar las falencias encontradas en el aprendizaje y en el fortalecimiento de la comprensión, que se traduzca en aprendizajes significativos y con ello la transformación de la práctica de aula.

En la evaluación se debe establecer la retroalimentación constante, el intercambio de trabajos, donde resalte la importancia de la autoevaluación y la coevaluación en el proceso evaluativos, también la socialización de las evaluaciones y la retroalimentación de las mismas, lo cual trasciende en la generación de confianza y mayor participación de los niños de la etnia wayuu en el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, desde el modelo pedagógico interestructurante se debe plantear una evaluación que aborde las tres dimensiones del ser humano, como lo son el nivel cognitivo, valorativo y práxico. De ahí que evaluar el nivel cognitivo y praxiológico, busque favorecer el aprendizaje significativo, donde se fortalezcan los procesos de lectura, escritura y el diálogo, que conduzca a mejorar el desarrollo cognitivo, las habilidades para pensar y con ellos mayor desarrollo de la autonomía. Así, al evaluar el nivel valorativo se debe realizar

de manera intersubjetiva, ya que se plantea que de este modo se puede llegar a un acercamiento de lo objetivo. De esta manera se hace necesario que este nivel al ser evaluado se le dé igual relevancia como al resto de las otras dimensiones. Con esto se busca que las actitudes de los estudiantes sean evaluadas e intervenidas pedagógicamente y de manera pertinente cuando se diagnostica la problemática, estas se podrían realizar de forma democrática, dialogada y participativa, buscando diversidad de criterios y autonomía, para minimizar las falencias que tengan los educando en su estabilidad emocional o en su defecto fortalecerla.

2.2.2.2 APRENDIZAJE

Esta categoría se asocia con los efectos de la práctica en el proceso de enseñanza, comprensión y desarrollo de pensamiento de los estudiantes. Así mismo se vincula con los cambios realizados en la práctica, lo cual permite ver qué nuevos aprendizajes tienen los estudiantes, y qué nuevas competencias han desarrollado. Se suscitan preguntas tales como: ¿Qué sabían antes y qué aprendieron ahora? ¿Cómo sé que mis estudiantes han comprendido?

En este continuo accionar está en un extremo el aprendizaje meramente memorístico o repetitivo, que obedece a una enseñanza receptiva en la que el estudiante aprende una lección expositiva y el profesor la imparte como mero instructor explícito. En el lado opuesto, el aprendizaje significativo se basa en el descubrimiento y resolución de problemas del estudiante y el objeto de la enseñanza, así como la organización de su contenido se ve condicionada a esta perspectiva. Es así como las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento se relacionan y complementan cuando el estudiante-profesor identifica, dentro de su contexto particular, en cada ciclo de reflexión cómo son sus prácticas de enseñanza, cómo aprenden sus estudiantes y cómo piensan, tanto él como los estudiantes. De esta manera, se puede analizar cómo las transformaciones en las prácticas de los profesores - investigadores generan cambios en las formas y tipos de aprendizajes de sus estudiantes y en el pensamiento de los mismos.

Por esto el sujeto realiza algunos de sus aprendizajes de forma individual y otros en grupo. Para lograr un aprendizaje óptimo se deben satisfacer estas necesidades y algunos factores que influyen como el:

- **Biológico:** dada por las condiciones innatas del individuo que determinan ciertas posibilidades para el desarrollo el aprendizaje. El desarrollo físico directamente relacionado con su etnia, cuidados recibidos, condiciones físicas y climáticas que determinan su proceso de desarrollo en el medio donde se desenvuelve. Es importante establecer que en las etapas de desarrollo , cada individuo tiene características particulares que le diferencian de los demás
- **Social:** por naturaleza el hombre es un ser social. La relación con el grupo es de vital importancia en el proceso educativo, debido a que favorece el desarrollo social y le permite la interiorización de las normas que le ayudan a la construcción de convivencia en grupo, lo cual le ayuda a establecer las características personales y a abrir espacios para la construcción de su actividad profesional frente a las distintas áreas de desarrollo sobre las que va a trabajar.
- El educador debe ser un ejemplo ante sus estudiantes, lo que implica la gran responsabilidad que tiene el docente frente a los estudiantes en el sentido del ejemplo de profesionalismo desde el punto de vista ético y moral que debe mostrar en el aula.
- Las condiciones ambientales que le proporciona el medio producen bienestar, favorecen en el desarrollo de su aprendizaje que le permite mejor los ambientes hostiles que puede encontrar en el entorno de vida.
- La existencia de mayor cantidad y variedad de materiales, puede facilitar una mayor posibilidad de formar grupos de juego más pequeños pero no garantiza la mayor calidad de las actividades que se puedan realizar, lo que indica que debe apropiarse de los elementos que le brinda el entorno para el desarrollo de un aprendizaje contextualizado con el que el niño pueda identificarse dentro de su entorno.

- La organización y el tamaño del espacio influyen en las posibilidades de movimiento, en la experimentación y en la conducta del niño dentro de la variabilidad de contextos que puede existir en su proceso de enseñanza.
- La iluminación, la temperatura, los colores, el tipo de mobiliario y su disposición, todo ello influirá en el proceso educativo.
- La adecuada organización de todo lo que rodea al niño para que todas las propuestas y actividades que sean de su interés estén adaptados a sus características y necesidades favoreciendo situaciones de aprendizaje.
- La relación del educador con el niño en un ambiente afectivo cálido y seguro que le pueda generar motivación y confianza. Una autoestima positiva influye en la adecuada adquisición de aprendizajes donde juega un papel importante la contextualización de los procesos desarrollados en el aula.
- Agrupamientos heterogéneos, partiendo del principio de atención a la diversidad, la multiculturalidad y establecimiento de relaciones con los semejantes en los diferentes contextos que se puedan presentar dentro de la adquisición del aprendizaje.
- A diferentes etapas de desarrollo físico, social y psicológico, le corresponden diferentes etapas educativas, porque los medios y los objetivos variarán según las características del niño en los diferentes contextos donde se encuentre.

Es importante resaltar que la enseñanza está sustentada en una concepción de aprendizaje que implica, al menos, los siguientes aspectos: El aprendizaje se da en ambientes y situaciones significativas para los niños y las niñas. El aprendizaje se construye sobre la base de la acción. El aprendizaje se da en interacción con otros, por lo que se hace necesario que el profesor conozca los principios que rigen el aprendizaje del estudiante, transforme su enseñanza y promueva el desarrollo del pensamiento para que puedan seguir aprendiendo más, mejor y transformen su pensamiento y por ende la comprensión.

El aprendizaje humano es un proceso que está relacionado con la educación y el desarrollo personal. Este debe estar orientado adecuadamente y es favorecido cuando el individuo está motivado y permite la adquisición de habilidades, destrezas, conocimiento, actitudes y valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Por eso se deben utilizar diferentes maneras para que se produzcan los aprendizajes, sobre todo el significativo, ya que “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” Ausubel (1963, p. 58).

Desde ese punto de vista, el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. Se convierte en la habilidad mental por medio de la cual conocemos, adquirimos hábitos, desarrollamos habilidades, forjamos actitudes e ideales. Esta se convierte en vital para los seres humanos, puesto que permite adaptarse motora e intelectualmente al medio en el que se vive, por medio de una modificación de la conducta.

El acto del aprendizaje, está supeditado a la capacidad de los individuos, las condiciones de su contexto y a la forma como la persona se apropia del conocimiento en sus distintas dimensiones, la actitud que este asuma frente al desarrollo del conocimiento, teniendo en cuenta lo individual, lo social y la forma como lo interioriza. Así mismo el aprendizaje debe estar basado en el desarrollo cognitivo. Esto permite garantizar niveles de desarrollo de pensamiento del individuo, es decir, aquel que pueda jalonar capacidades de pensamiento en los estudiantes y que pueda desarrollar procesos de competencias que permitan atender las necesidades como individuo y como ser social.

La naturaleza del aprendizaje puede fundamentarse como un proceso de la naturaleza humana, el hombre es individuo vivo que se presenta en un entorno físico, en este sentido, Jean Piaget en su Teoría del Aprendizaje afirma “el concepto de inteligencia humana como un proceso de naturaleza biológica”, es decir el hombre está dotado de herramientas que

fundamentan su aprendizaje desde su naturaleza humana. Esta naturaleza de su aprendizaje puede irse moldeando en el sentido que el ser humano va cambiando de conducta. Debemos indicar que el término "conducta" se utiliza en el sentido amplio del término, evitando cualquier identificación reduccionista de la misma. Por lo tanto, al referir el aprendizaje como proceso de cambio conductual, asumimos el hecho de que el aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes. En la implementación de la intervención basada en la pedagogía dialogante por medio de la planeación, se evidenció en la dimensión de aprendizaje que surgió la categoría comprensión y las subcategorías desempeño de comprensión y competencias.

2.2.2.2.1 COMPRENSIÓN

Resulta importante crearles las condiciones a los estudiantes para que desarrollen comprensión, sin embargo, se hace necesario que la hagan visible de manera innovadora, relacionándolo de manera coherente y pertinente en su contexto, para que puedan demostrar que de verdad están comprendiendo, en ese sentido, Perkins, sostiene que

La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que saben. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarias, esto indica falta de comprensión (p. 72).

Cuando a los educandos se le propicia las condiciones para que desarrollen la comprensión, esto puede trascender en que hagan uso de los conocimientos previos y los nuevos conocimientos para solucionar dificultades en contextos variados. Por otro lado, cuando progresan en su comprensión, le permite alcanzar niveles de comprensión y puede tener mayor posibilidad de utilizar sus aprendizajes de forma creativa. En concordancia, el desarrollo de la comprensión es el paso a paso que permite construir conocimientos, que sean entendibles en el aprendizaje. Por lo tanto visibilizar la comprensión conlleva a unos procesos continuo de acciones realizadas de manera organizadas y planeadas, que deben conducir a un desempeño propositivo y creativo en el escolar, que se traduce en desempeños de comprensión.

2.2.2.2.2 DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN

Los propósitos planteados para las diferentes actividades desarrolladas en el aula y fuera de ella deben estar siempre enmarcados a la generación de una participación activa de los estudiantes, alejados del temor de equivocarse o sentirse aislado, para que esto no sea consecuencia de no ser parte del desarrollo de los procesos de aprendizajes. Por consiguiente, las actividades didácticas desde el modelo pedagógico interestructurante debe ir encaminadas a desarrollar habilidades de pensamientos y que se traduzca en los desempeños de comprensión de los estudiantes.

Perkins y Blythe, (1994), plantean que la comprensión es poder realizar diferentes tipos de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, donde se demuestre una habilidad de manera flexible para expresar lo que se sabe. Estas actividades deben permitir al educando exponer y desarrollar su comprensión, las cuales se vuelven más motivadoras y fáciles cuando se realizan de manera colaborativa y grupal, con trabajo de campo, mesas redondas, los debates, el diálogo desequilibrante, los cuales también favorecen los ritmos de aprendizajes y el desarrollo del pensamiento. Así mismo fomentar el aprendizaje colaborativo en el cual el educando tiene mayor posibilidad de aprender por sí mismo mediante la confrontación del diálogo entre docente y estudiantes y entre los mismos discente para que se propicien actividades reflexivas.

Esta subcategoría debe tener una dirección interrelacionadas con los propósitos de contenidos y dirigirse a la consecución del mismo, para que la comprensión del educando trascienda la memorización y demuestre aprendizaje. Así mismo, debe tener una secuencia que permita que los escolares reconstruyan sobre sus conocimientos previos. Estos conocimientos se trasladan al criterio de actuación, el cual le permite al discente demostrar su desempeño con diferentes actividades novedosas para solucionar un problema, así visibiliza su comprensión de diferentes maneras, donde siguen aprendiendo y demostrando su aprendizaje.

2.2.2.2.3COMPETENCIAS

Apuntan al fortalecimiento del desarrollo de la práctica de aula y con ello al afianzamiento de la forma como los estudiantes se apropien de la adquisición y modificación de los conocimientos a través del desarrollo de las actividades desarrolladas en el aula y fuera de ella. En este sentido Losada, (2003, citado por Parra y Román, p.9), hace referencia a las competencias “como un saber hacer en el contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución en una aplicación determinada”, es decir la capacidad del individuo del saber hacer desde su accionar de tipo propositivo, interpretativo, argumentativo y actitudinal.

Es así como desde el proceso de intervención que se lleva cabo para mejorar la práctica de aula, basada en la planeación desde la pedagogía dialogante, permite mejores procesos en el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativa, propositiva, comunicativa, científico social, de resolución de problemas y todas aquellas que potencian la capacidad del estudiante para ejercer alguna actividad propia de su contexto. Así mismo, conllevan a mejorar las diferentes competencias establecidas en las pruebas internas y externas planteadas en las normatividades del Ministerio de Educación Nacional desde la Ley 115 de 1994, en los diseños de evaluación masiva del ICFES, en las pruebas ECAES (Exámenes de Calidad de Educación Superior, SABER (Exámenes de estado de educación media) y las llamadas Pruebas de Estado para ingreso a la educación superior.

2.2.2.3 PENSAMIENTO

La dimensión Pensamiento es el eje que permite la comprensión del sentido de las prácticas pedagógicas. Plantea Dewey, (1989) que el pensamiento es el producto que surge de la relación entre lo que ya se sabe y lo que percibimos, lo cual permite dar significado, inferir y crear. La inferencia surge como acción resultante de activar lo que se recuerda con la sugerencia de lo que se ve. A esta cadena de ideas se le denomina pensamiento.

En el ámbito de la Psicología, el pensamiento se define como la utilización de las representaciones mentales de información codificadas en la memoria que pueden realizarse

a través de las palabras, imágenes visuales, sonidos, movimientos, entre otras formas de aproximación a la realidad.

Por otro lado se hace importante que se reflexione sobre las dimensiones propuestas, porque la enseñanza se deriva directamente del pensamiento, debido a que se puede comprender y utilizar de manera activa el pensamiento como la acción de la mente. El término es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos. Se considera pensamiento también la coordinación del trabajo creativo de múltiples individuos con una perspectiva unificada en el contexto de una institución. Pensar: Formarse ideas en la mente.

Pensar es un proceso complejo que no está claramente explicado; sin embargo con fines prácticos y de investigación, se elaboran modelos hipotéticos explicativos que pueden ser conceptuales u operacionales. Existen diversidad de modelos, muchos de los cuales se diferencian por la concepción teórica y especialmente psicológica del fenómeno cognitivo. Algunos modelos, denominados componenciales, involucran la descomposición del proceso en componentes y el establecimiento de relaciones entre éstos. Las relaciones, dependiendo del modelo, pueden ser jerárquicas o temporales; en el primer caso, lo que se representa es la estructura semántica del constructo de interés y en el segundo, la secuencia de pasos que conforman los procedimientos correspondientes a los procesos en cuestión. Se busca descomponer el acto mental en elementos que se consideran básicos para explicar el concepto o proceso deseado.

Simón (1979, 1985), considera que el pensamiento se manifiesta patente en un amplio dominio de tareas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos, comprender, lo que facilita de manera pertinente el desarrollo de ideas que generan los estudiantes diariamente en las aulas manteniendo unos procesos de permanente construcción de conocimiento a partir de la generación de ideas que le permiten estar activos constantemente en la generación de conocimiento.

Por lo anterior, se hace necesario que dentro de las prácticas de aula se propicien actividades que conlleven a los estudiantes a que hagan uso del pensamiento, ya que este está sujeto a multiplicidad de actitudes y valores que se traducen en pensar y en proceso de pensamiento que son trascendentales para los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

La naturaleza del pensamiento humano se desarrolla en un pensar, en un sentido amplio que genera la búsqueda de significados que asumen su existencia, en este sentido pensar se considera como un proceso mental por medio del cual los individuos le dan sentido a su existencia lo que le permite el establecimiento de una serie de propósitos que le permite ahondar en la búsqueda de un desarrollo de pensamiento y sus aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje del individuo.

2.2.2.3.1 VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO

Dentro de la práctica de aula, resulta de vital importancia crear las condiciones que generen en los estudiantes la posibilidad para que hagan visible su pensamiento a través acciones representativas que pueda generar procesos de reflexión. De igual manera, este tipo de condiciones favorecen el desarrollo de habilidades que potencian en los educandos la creatividad, la autoestima, el interés y la confianza para hacer un individuo más autónomo. En este sentido, propiciar la visibilización del pensamiento en los estudiantes, se convierte para el docente en una oportunidad fundamental para el desarrollo del aprendizaje en los escolares. Así mismo, “el desarrollo del pensamiento ayuda a potenciar su autonomía y su capacidad de enfrentarse al mundo, comprendiéndolo de la manera más adecuada”, (Richart, et al. 2014, p.37).

Cuando se generan actividades donde el estudiante puede conectar el conocimiento previo con el nuevo, lo cual se puede lograr a través de actividades de observar y escribir, construyendo mapas mentales, realizando rutinas de pensamiento, diagramas y dibujos por medio de las cuales permiten al estudiante realizar conexiones con la realidad de su entorno, de igual forma le permite preguntarse y hacer preguntas que le funden mayores y mejores aprendizajes.

Construir una cultura de pensamiento en el aula, permite que los estudiantes puedan trasladar su pensamiento a otros contextos y que a través de ello lo puedan utilizar como una inter contextualización que le cree nuevos conocimientos. También les sirve para que analicen cómo aprenden y cómo comprenden en distintos contextos. En este sentido cuando se crea en el aula las oportunidades para que los discentes puedan hacer visible su pensamiento, se genera en ellos la capacidad de comprender lo que piensan y tomar conciencia sobre su pensamiento. De ahí que “la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo”. (Tishman& Palmer, 2005, pág.4). Luego entonces generar capacidad de observación de sus realidades en los estudiantes y de comprender lo que observan se convierte en una circunstancia que le permite visibilizar su pensamiento.

2.2.2.3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Es trascendental que los procesos de contextualización del aprendizaje estén orientados como elemento que permiten el mejoramiento de los procesos educativos en el aula y fuera de ella, a través el ejercicio de la práctica de aula, con la cual se hace importante que los aprendizajes desarrollados por los estudiantes tengan un carácter basado en las necesidades del contexto donde se desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que el a partir de la buena apropiación de estos se puedan obtener los resultados planteados en los logros de objetivos, dentro de los propósitos de aprendizaje. Los aprendizajes desarrollados por los estudiantes tienen un carácter basado en el contexto donde realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje lo que le permite evidenciar nuevos conocimientos que satisfacen las necesidades y le ayudan a la solución de sus inquietudes.

2.2.2.3.3 PENSAMIENTO REFLEXIVO

El docente puede desarrollar un papel reflexivo de su accionar en la práctica de aula y desde el momento mismo de la planeación, que permita la transformación y mejoramiento en los procesos que desarrolla en la misma. Para Dewey (1989) entiende por pensamiento reflexivo como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”, (p. 21). En este sentido el reflexionar se convierte en un proceso permanente dentro del transcurso del accionar educativo y por

ende se busca que los educando puedan dentro de su proceso de aprendizaje realizar de manera singular procesos de reflexión sobre su aprendizaje.

Es así como este acto permite que los docentes tengamos en cuenta que debemos en cada momento de nuestro accionar pedagógico reflexionar sobre cada proceso que implementamos en el aula para así poder obtener mejores procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Según Tobón, (2013; citado por Moreno y Velázquez, 2016), afirma que la escuela debe garantizar implementar estrategias metacognitivas necesarias para que el estudiante pueda observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que ayuden a transformarse en su conocimiento. Es así como desde la planeación se deben reflexionar sobre el tipo de estrategias que se pretenden implementar para poder evidenciar aprendizajes significativos que conduzcan a la transformación del pensamiento. En este sentido como educadores debemos desarrollar un trabajo para lograr el pensamiento mucho más visible de lo que suele presentarse en el aula, convirtiéndose en un buen instrumento para valorar los aprendizajes.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 DECLARACIÓN DEL ENFOQUE

La investigación se sustenta bajo el enfoque cualitativo, el cual tiene como punto de partida una realidad que descubrir, construir e interpretar. En estas realidades a estudiar, “el investigador asume que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde la visión de los actores estudiados. El mundo es construido por el investigador”, (Evans, 2010, p.9).

El enfoque cualitativo en esta investigación tuvo como propósito, descubrir en la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, cómo la falta de un modelo Pedagógico acorde a las realidades contextuales, es uno de los factores incidentes en el bajo rendimiento escolar y en la reprobación del año lectivo de los estudiantes, de ahí que interpretando estas realidades y al empezar a hacer las intervenciones necesarias se logró aportar a la superación de estas dificultades desde el mejoramiento de las prácticas de aula, sustentada en un modelo pedagógico pertinente al contexto rural e intercultural de la institución educativa. Por consiguiente, el enfoque cualitativo “consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (Hernández, et al, 2014, p. 9). Además este permite que las acciones investigativas sean flexibles, facilitándoles a los docentes investigadores, proponer teorías y posibles respuestas a sus indagaciones.

Por otro lado, el enfoque cualitativo también brinda la flexibilidad para que la pregunta de investigación se rediseñara desde lo general hasta tener una más precisa, antes de la recolección de datos. Esto se logró porque los hechos relevantes que trascendieron a la investigación en el aula, se reinterpretaban en la medida que se reflexionaba, luego dio lugar una primera pregunta a investigar la cual se fue perfeccionando en la medida que se recogían y se sistematizaban los datos. En concordancia, en el enfoque cualitativo se “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, et al, 2014, p. 7).

Desde ese punto de vista, el enfoque cualitativo le permite al investigador determinar que esas realidades cuando se investigan y cuando se interpretan, cambian, por lo tanto comienzan a transformarse en un conjunto de perfiles que se hacen visibles en observaciones y recolecciones de datos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, los cuales llevan a reflexiones y al análisis que trascenderá en la concepción de categorías.

3.2 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo un estudio de alcance descriptivo, la cual permitió describir las características de los sucesos que incidían de manera negativa en las prácticas de aula, por no contar con un modelo pedagógico definido en la institución educativa. Este estudio permitió describir el contexto educativo, las prácticas de aula que se realizaban sin unos fundamentos epistemológicos que guiaran el accionar didáctico, además no eran pertinentes, ni coherente con las condiciones y necesidades de los estudiantes rurales e interculturales con que cuenta la institución educativa. De ahí la importancia de utilizar el estudio descriptivo porque con este se “especifica propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, t al, 2014, p. 92).

Así mismo, con la investigación se describió cómo se realizó la intervención desde las prácticas de aula, sus detalles y los logros que se obtenían desde la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante, los cuales fueron expuestos primeramente desde los ciclos de reflexión, que se iban sistematizando con el avance investigativo.

3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se utilizó el diseño de Investigación-Acción Pedagógica, como una alternativa que permite cambiar las realidades pero centrada en la investigación sobre la práctica, de manera reflexiva y sistemática. Por consiguiente la investigación-acción es

Un método de investigación cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica educativa, de forma que repercuta, tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre la propia enseñanza, es decir, hace que el

docente actúe como investigador e investigado, simultáneamente (Evans, 2010, p.17).

La Investigación-Acción Pedagógica es un diseño que se acomoda a las necesidades de los investigadores, en el lugar del trabajo y que trasciende a renovar aspectos de la práctica profesional, debido a que ayuda a detectar las problemáticas de aula, sus posibles causas e incidencias y la posibilidad de solucionarlo a través de las intervenciones que van acompañadas de los ciclos en espiral (acción – observación – reflexión – planificación – acción). Esto le permitió a cada uno de los docentes investigadores la participación permanente en la intervención de aula, observando y registrando el desempeño de ellos dentro de las actividades didácticas, como un proceso de reflexión crítica que permita mejorar las prácticas de aulas y por consiguiente la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que este diseño facilita “transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente en la acción, esto es, sin esperar a que los proyectos culminen para elaborar planes de acción” (Restrepo, 2009, p.93).

El diseño de investigación acción pedagógica también contribuyó para que se diera la transición hacia unos cambios en las prácticas de aula en cada una de los profesores investigadores, ejecutando acciones fundamentadas en unas planeaciones bajo el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante. Por consiguiente, trascendió a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza y de la evaluación del aprendizaje, al igual que de las propias prácticas a través del ciclo espiral, donde planear, implementar, evaluar y reflexionar, conllevó a una continua actividad de análisis sobre la investigación en el aula. En concordancia, el diseño de investigación acción pedagógica “promueve una nueva forma de actuar, inicia un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente al análisis, evaluación y reflexión” (Evans, 2010, p.21). Esto también ha contribuido a esa transformación de la práctica de aula que se pretende cada día, guiada por un modelo más pertinente a la institución educativa, que ha servido desde este diseño para transitar del conocimiento práctico al conocimiento crítico, reflexivo y teórico, que por consiguiente desde este diseño conduce a “la transformación de la práctica, a través de la construcción de saber pedagógico individual” (Restrepo, 2009, p.96).

CAPÍTULO IV

4. CONTEXTO

4.1 EXPOSICIÓN DEL CONTEXTO EN EL CUAL SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

La Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, pertenece al corregimiento de Carraipía, quien se encuentra ubicada al sur occidente del municipio de Maicao, a unos 20 kilómetros de éste, tiene una marcada incidencia en esta investigación, la cual se caracteriza por estar en un entorno rural, ubicado a 5 kilómetros del corregimiento de Carraipía. Está conformada por cuatro sedes: La Vocacional (sede principal), San Francisco de Asís y Rural Mixta, ubicadas en el corregimiento de Carraipía y la sede Escuela Nueva San Benito de Palermo, ubicada en la vereda Garrapatero a 15 kilómetros del corregimiento.

La institución Agrícola Educativa Rural N°12, cuenta actualmente con 818 estudiantes repartidos en la secundaria, básica primaria y pre escolar, estudiando en las cuatro sedes educativas, los cuales son de estrato socio económico bajo, entre estos encontramos poblaciones vulnerables como desplazados, indígenas wayuu, raizales, campesinos e inmigrantes venezolanos. La mayoría viven a los alrededores del corregimiento de Carraipía, en veredas, rancherías y caseríos.

Los estudiantes de la Institución de los grados Transición a once oscilan entre las edades de 5 a 18 años, de los cuales 297 estudiantes son adolescentes. En un 80% son indígenas wayuu y el 20% son población no indígena. Se cuenta con estudiantes internos en la sede principal procedentes de los municipios de: Cuestecita, Albania, Barrancas, Maicao, Fonseca, Riohacha, así mismo cuenta con población migrante del país de Venezuela.

La investigación se focalizó en dos grados de la sede San Benito de Palermo, los cuales están en la misma aula y orientado por un profesor. El grado cuarto, este cuenta con doce estudiantes, de los cuales cinco son niñas y siete niños, en edades comprendidas entre los 8 y 11 años, entre estos encontramos cinco educandos de la etnia wayuu, uno de nacionalidad venezolana y el resto son campesinos. El grado quinto cuenta con 11 estudiantes, dos niñas y nueve niños, en edades entre los 10 y 12 años, hay tres educandos de la etnia wayuu y el

resto son campesinos. La mayoría de estos discentes viven lejos de la escuela y no cuentan con transporte escolar, por lo que deben caminar más de seis kilómetros en ir a la escuela y volver a sus casas. En esta aula de carácter multigrado posee una pequeña biblioteca, la cual son los únicos recursos bibliográficos con los que cuentan los escolares para sus consultas académicas o para utilizarlos como medios lúdicos en sus ratos libre, ya que en gran parte de la vereda no tienen energía eléctrica, ni espacios para la recreación.

En la básica secundaria, el objeto de estudio fue en los grados sextos, que cuentan con 71 estudiantes, 36 niñas y 35 niños, en edades entre los 10 y 14 años. Los discentes en su mayoría son de la etnia wayuu, el resto venezolana y campesinos. Los grados octavos cuentan con 46 estudiantes, 20 niñas y 26 niños, en edades comprendidas entre los 14 y 18 años, entre estos encontramos 3 venezolanos y el resto de la etnia wayuu y campesinos.

La mayoría de los padres de los educandos que viven en las rancherías y las veredas son iletrados, otros han cursado algunos grados de la básica primaria y los que tienen mayor escolaridad son los que viven en el corregimiento de Carraipía. Algunos niños y jóvenes viven en hogares disfuncionales: con los abuelos, madre soltera, padre soltero, tíos o tías, hermanas mayores, primos, mamá y padrastro, papá y madrastra, además los padres o acudientes no cuentan con un empleo fijo, porque en esta región hay pocas oportunidades de trabajo, algunos se dedican al pastoreo, a la cría de aves de corral, a los cultivos de pan coger, al mototaxismo, a la compra y venta de productos, al comercio de hidrocarburos en pequeña escala, como el pimpineo, el cual es vender gasolina en canecas de veinte litros y la bicoleada, es comercializar tres litros del combustible en botellas plásticas de esta misma cantidad.

En este sentido, las diferentes interrelaciones que tiene el sujeto entre el ámbito de lo familiar, educativo, social y cultural, juegan un papel trascendental en el desarrollo del mismo, por esto que “las características familiares, es decir los ingresos y la educación de los padres, tiene un gran efecto sobre el desempeño escolar de los niños”. (Coleman, 1996, p.36, citado por el Banco Mundial). Por consiguiente se hace necesario conocer sobre el contexto en que interactúan los estudiantes que a diario convergen en las instituciones

educativas, o como se cita en el capítulo 7 de la perspectiva contextual y sociocultural, en su página 378:

Para comprender completamente el desarrollo hemos de tener en cuenta el contexto en que se produce y cómo las características únicas de las personas interactúan con ese entorno. Estas características únicas pueden influir a su vez en el entorno, modificándolo de manera que potencie o no ciertas trayectorias evolutivas. Provocando respuestas y reacciones en los otros, los niños se convierten en configuradores, en arquitecto, de su propio entorno. (Bronfenbrenner y Morris, 1998; p.996)

De esa manera, se comenzará por hacer un esbozo del contexto de aula donde interactúan los docentes y estudiantes. Este ha sido marcado por el desarrollo de unas prácticas descontextualizadas por parte de los docentes, en el que no se refleja la apropiación de un modelo pedagógico coherente y pertinente con las mismas, que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes, sus procesos afectivos, emocionales y que generen interés y confianza el proceso de aprendizaje. Así mismo, el contar con estudiantes que viven a grandes distancias de las diferentes sedes educativas y que estos conviven con padres que muchas veces son iletrados, razón por la cual no pueden realizar ningún tipo de acompañamiento en el desarrollo de las actividades académicas de sus hijo, además en sus casas no se evidencia material bibliográfico para que estos puedan apoyarse en el desarrollo de sus actividades, lo cual genera una ruptura en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde las características que presenta cada aula, el docente debe realizar un análisis detallado de la forma como desarrolla su proceso de enseñanza, partiendo de la importancia de identificar las necesidades de los estudiantes, estableciendo planeaciones que tengan en cuenta los propósitos de contenido, las estrategias metodológicas, el logro de objetivos, la participación en actividades, desarrollo de las competencias, contextualización de los aprendizaje y la generación de pensamiento reflexivo y que a partir de ello pueda crear transformación de las prácticas de aula y por consiguiente mejores procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO V

5. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En la presente tabla se expresan las dimensiones de análisis sobre la que soportó la investigación, así como las categorías y subcategorías problemáticas que emergieron durante las etapas de recolección de la información, la triangulación de los datos obtenidos con los instrumentos y el análisis de los mismos:

Tabla 2

Las dimensiones, categorías y subcategorías

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
APRENDIZAJE	Planeación	Propósitos de contenidos
		Estrategias metodológicas
		Evaluación.
ENSEÑANZA	Comprensión	Desempeño de comprensión
		Competencias
PENSAMIENTO	Visibilización del pensamiento	Significación o contextualización
		pensamiento reflexivo

5.1 DIMENSIÓN ENSEÑANZA

Esta dimensión se basa en el análisis de la práctica de aula evidenciada y respaldada epistemológicamente. Para lograr un adecuado análisis de esta dimensión, el profesor debe analizar sus planeaciones, partiendo de unos propósitos claros de contenidos, de estrategias metodológicas para ejecutar dichas planeaciones, las decisiones y adaptaciones que utiliza durante su intervención en el aula, sus acciones evaluativas y las concepciones pedagógicas en que sustenta su práctica y que se adapten a las condiciones del contexto institucional.

Es un objetivo primordial en esta dimensión que los profesores logren reconstruir, de manera documentada las prácticas de aula, identificando elementos comunes a nivel curricular o de las prácticas evaluativas y de la reflexión sobre la práctica. De igual forma, el análisis de esta dimensión permitirá identificar los cambios en las acciones didácticas y los factores asociados a esos cambios.

En el análisis de la dimensión enseñanza debe ocurrir un encuentro de la reflexión teórica epistemológica que sustenta la práctica. Por lo tanto, el profesor debe tener comprensión del contenido a enseñar para que pueda transformarlo en algo enseñable. Por consiguiente el conocimiento didáctico del contenido es la herramienta y la adquisición del conocimiento y saber pedagógico en general, se convierte en el conocimiento de la materia y el conocimiento cercano de los estudiantes. Bolívar, (2005) expresa que “la enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una manera accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser enseñado” (p, 48). En concordancia, en el proceso de enseñanza, es importante analizar las características que desde la pedagogía dialogante se debe tener en cuenta para que un docente pueda realizar actividades didácticas que potencialicen el desarrollo integral del estudiante, partiendo de las dimensiones del ser humano.

Pero para potencializar esas características, es necesario abordar el concepto de competencias, que desde la pedagogía dialogante son definidas como “aprehendizajes integrales de carácter general, que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura del sujeto; y en consecuencia, impactan el desarrollo” (De Zubiría, 2013, p.37). El carácter general, integral, contextual y flexible de las competencias permite que al trabajar a través de ellas, se jalone el desarrollo integral del estudiante de manera idónea. De ahí que el docente buscará el desarrollo de competencias en todas las dimensiones del ser humano, en su quehacer en el aula.

Por esta razón, al analizar los diarios de campo de las prácticas de aula, surge la categoría de planeación como uno de los principales problemas que se tenía en el proceso de la enseñanza y

que repercutía en el aprendizaje de los educandos. Así mismo emergieran subcategorías como los propósitos de contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación.

5.1.1 CATEGORÍA: PLANEACIÓN DE CLASES

La planeación lleva implícita el acto de asumir posiciones y tomar decisiones con anticipación sobre lo que se realizará en las prácticas de aula, teniendo claro los propósitos que conlleven a desarrollar las dimensiones del ser humano, así mismo los plazos y recursos, de modo que se logren los fines y propósitos con mayor eficacia y coherencia. En este sentido, el docente debe realizar una planificación de su trabajo de manera consciente, coherente y sistemática teniendo en cuenta el contexto cultural en el que se encuentra inmersa la escuela y los estudiantes. Sin embargo, las prácticas de aula desarrolladas por los docentes investigadores, no reflejaban esas características, dato que se corroboró con en el análisis de los diarios de campo desde la dimensión de enseñanza. De ahí que “la planeación didáctica requiere de un entrenamiento teórico-metodológico que permita vincular la teoría con la práctica mediante un proceso de reflexión” (Rodríguez, 2009, p.9). Además, la reflexión que realizaba con los diarios de campo, se pudo constatar que los propósitos de contenidos estaban alejados un poco del contexto institucional y de la realidad e intereses de los estudiantes.

5.1.1.1 Subcategoría: Propósitos de Contenidos

Una de los principales problemas que se evidenciaron en los diarios de campo, fue que los propósitos de los contenidos se encontraban desorganizados y descontextualizados de la realidad educativa donde está inmersa la institución escolar, lo cual no le permitía al estudiante las posibilidades de relacionarlos con lo que ya sabían. Esto conllevó a que se plantearan unos propósitos de contenido curriculares que fueran coherentes con la planeación soportada en el modelo pedagógico interestructurante, a los cuales se les dio mayor privilegio a los de nivel cognitivo, valorativo y praxiológicos. Más aún, como lo plantea De Zubiría, (2006), las escuelas deben estar contextualizadas a las diferentes necesidades y dificultades del entorno donde se ubica, para favorecer el aprendizaje de los educandos del contexto. En ese sentido emerge esta subcategoría y su relevancia en la investigación.

5.1.1.2 Subcategoría: Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas también son entendidas como aquellas herramientas que favorecen al aprendizaje del sujeto. Así mismo al utilizarlas buscan motivar la curiosidad natural del aprendiz. Por otro lado facilitan los diversos tipos de aprendizajes o las diferentes maneras cómo comprenden las personas. Pero cuando se analizaron estas estrategias desde los diarios de campo, se logró notar que en las prácticas de aula se utilizaban pocas estrategias metodológicas, porque las clases eran casi que de carácter magistral. De ahí que se comenzó a implementar unas estrategias sustentadas desde el modelo pedagógico interestructurante, las cuales están encaminadas a favorecer “el diálogo y la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y por niveles de complejidad creciente” De Zubiría, (2006, p.59).

Por consiguiente, las estrategias metodológicas pasaron de ser pasivas, a ser de carácter activo, por lo tanto el profesor tiene el rol de ser el mediador de la cultura, lo cual favoreció el diálogo desequilibrante, donde el estudiante asume un papel activo dentro de su aprendizaje. De ahí, que para generar acciones y actitudes que favorezcan los aprendizajes, se propone el diálogo constructivo mediante las mesas redondas, diferentes estrategias de lecturas, los debates y salidas de campos.

5.1.1.3 Subcategoría: Evaluación

La evaluación tiene como finalidad diagnosticar, formar y sumar. Por otro lado, dentro del currículo y sus acciones inherentes cumple una función relevante. En ese sentido De Zubiría (2006), plantea que la evaluación permite,

Realizar un diagnóstico para tomar una decisión. La calidad de la evaluación dependerá entonces de que los fines que se propone cuenten con unos criterios y unos instrumentos adecuados que garanticen que el diagnóstico conduzca a seleccionar la mejor elección. (p.65)

Sin embargo, al confrontar los datos obtenidos en los instrumentos de recolección en la planeación de clases, los talleres y los diarios de campos, se logró constatar que la evaluación del aprendizaje que se proyectaba en dichas planeaciones era de carácter

punible. Estas apuntaban a un producto final y cuantificable sobre la comprensión. Se comenzó a realizar la transición hacia una evaluación soportada desde la Pedagogía dialogante, porque busca el desarrollo individual, se adecúa a los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos, ayudará a minimizar las falencias encontradas en el aprendizaje y en el fortalecimiento de la comprensión. Además tiene la característica que ofrece constante retroalimentación, donde el intercambio de trabajos fortaleció la autonomía del estudiante, lo que les ayudó a construir el aprendizaje por sí mismo. Lo anterior hace que se resalte la importancia de la autoevaluación y la coevaluación en el proceso evaluativos, también la socialización de las evaluaciones y la retroalimentación de las mismas, lo cual trasciende en la generación de confianza y mayor participación de los niños de la etnia wayuu en el proceso de aprendizaje.

De igual manera, desde el modelo pedagógico interestructurante se realizó una evaluación que abordó las tres dimensiones del ser humano, como lo son el nivel cognitivo, valorativo y práxico. Por esta razón, al evaluar el nivel cognitivo y praxiológico, busque favorecer el aprendizaje significativo, donde se fortalezcan los proceso de lectura, escritura y el diálogo, que conduzca a mejorar el desarrollo cognitivo, las habilidades para pensar y con ellos mayor desarrollo de la autonomía.

5.2 DIMENSIÓN APRENDIZAJE

El proceso de aprendizaje está relacionado con la educación y este con el desarrollo personal. Este debe estar orientado adecuadamente, además es favorecido cuando el individuo está motivado y permite la adquisición de habilidades, destrezas, conocimiento, actitudes y valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Por eso se deben utilizar diferentes estrategias para que se produzcan los aprendizajes, sobre todo el significativo, ya que “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” Ausubel (1963, p. 58).

En ese sentido se reflexiona sobre las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, porque estas se relacionan y se complementan cuando el estudiante y el profesor se identifican dentro de su contexto particular, donde este último evalúa cómo son sus prácticas de enseñanza, cómo aprenden sus estudiantes y cómo piensan, tanto él como los estudiantes. De esta manera, se puede reflexionar cómo las transformaciones en las prácticas de los profesores - investigadores generan cambios en las formas y tipos de aprendizajes de sus estudiantes, y en el pensamiento de los mismos. Por lo tanto, los datos adquiridos con los instrumentos de recolección en las planeaciones de clases, los talleres y los diarios de campos, arrojó que las estrategias didácticas no estaban propiciando el desarrollo de la comprensión en los estudiantes, por lo que surgió la siguiente categoría.

5.2.1 CATEGORÍA: COMPRENSIÓN

La comprensión es el acto de construir significado a partir de la experiencia de enseñanza, a la que se somete un sujeto, en la cual existen procesos complejos en los que se interrelacionan una serie de factores, que tienen una estrecha relación con el pensamiento. En pocas palabras, “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p.4).

Sin embargo, en la realidad de las prácticas de aula esto no se evidenciaba, lo cual se logró constatar al analizar los datos que se recogieron durante la investigación con los diferentes instrumentos utilizados. Esto demostró que las acciones iban dirigidas a la evaluación de lo conceptual y en raras ocasiones en lo procedimental, al mismo tiempo se omitían las otras dimensiones, además se realizaban como actividades aisladas, las cuales no se centraban en el pensamiento, por consiguiente los estudiantes poco participaban en las clases por lo rutinario de la misma y no se evidenciaba la manera cómo ellos visibilizaban el aprendizaje. Lo anterior fue lo que propició para que surgiera la siguiente subcategoría.

5.2.1.1 Subcategoría: Desempeño de comprensión

Al comenzar a rediseñar las prácticas de aula desde el modelo Pedagógico de la Pedagogía Dialogante, los propósitos de las clases se sustentaron en diferentes actividades enmarcadas en la generación de la participación activa, para que trascendiera en hacer visible los desempeños de comprensión de los estudiantes. Estas acciones didácticas se realizaban de manera colaborativa y grupal, el trabajo de observación de campo, las mesas redondas, los debates, y el diálogo desequilibrante. Con lo anterior, los discentes tuvieron mayor facilidad para expresar lo que comprendieron, utilizando diferentes símbolos como visuales, verbales, matemáticos y corporales, inherentes de las estrategias metodológicas utilizadas en clase. De igual manera, favoreció más participación de los educandos debido a que poco a poco iban dejando el temor a equivocarse, asentirse aislado, a ser parte activa en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Así mismo, por medio de estas actividades, se les motivaba hacia el aprendizaje colaborativo, porque este le permite al escolar tener mayor posibilidad de aprender por sí mismo, mediante la confrontación del diálogo entre docente y estudiantes, y entre los mismos discentes para que se propicien actividades reflexivas, demuestren y desarrollen comprensión.

5.2.1.2 Subcategoría: Competencias

Las competencias son entendidas como la capacidad que tiene el individuo para constituir y activar las comprensiones, las habilidades, las actitudes, los valores en la solución de diversos problemas que encuentra en su contexto. De igual forma según Frade (2009; citado por García, 2011), afirma que las competencias es la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio históricos y culturales concretos. También se concibe como la capacidad del individuo para saber hacer desde su accionar, utilizando las competencias de tipo propositivo, interpretativo, argumentativo y Actitudinal.

Sin embargo, al analizar las prácticas de aula de los docentes investigadores desde las planeaciones, los diarios de campos, los talleres y evaluaciones, demostró que en estas poco propiciaban el desarrollo de competencias, debido a que se privilegiaba la repetición del

contenido como la evidencia de un adecuado aprendizaje. Por esta razón, fue que a partir de la reflexión de las prácticas y la resignificación de la misma, basada en la planeación desde la pedagogía dialogante, permitió generar en los estudiantes mejores procesos para el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativa, propositiva, comunicativa, científico social, de resolución de problemas y todas aquellas que generen la capacidad del estudiante para ejercer alguna actividad propia de su contexto.

5.3 DIMENSIÓN PENSAMIENTO

La enseñanza es la consecuencia del pensamiento cuando el aprendizaje se constituye como reflexivo, lo cual se logra mediante el uso del pensamiento. Por consiguiente, el pensamiento es el cimiento del proceso hacia el aprendizaje, pero lo cierto es que muchas veces los docentes no brindan las condiciones necesarias a los estudiantes para que visibilicen su pensamiento, de ahí que no se pueda detectar el nivel de aprendizaje, ni mucho menos tener esta información que permita responder a las necesidades de aprendizajes que estos puedan tener.

Lo anterior se evidenció en los hallazgos encontrados en los instrumentos de recolección de la información, que se utilizaron en la presente investigación. En esto no se mostraba que estrategias se utilizaban para indagar el pensamiento de los estudiantes, por consiguiente no se podía conocer las posibles falencias y los avances que tenían en sus aprendizajes. Cuando se conoce lo anterior, se convierten en referencia, para ayudarlos a superar las dificultades o para facilitarles oportunidades que los lleven a la siguiente etapa de sus aprendizajes. Esto resulta importante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, porque se obtiene una percepción de cómo el estudiante está comprendiendo y cómo lo está comprendiendo. Sin embargo, para conocer el pensamiento de los estudiantes se tiene que crear las circunstancias propicias para que piensen y así logren potenciar sus aprendizajes, aunque tales circunstancias no garantizan que se conozca el pensamiento de los educando. Por lo tanto, lo anterior conlleva a la obligación de plantear estrategias pedagógicas para que se haga visible el pensamiento de los estudiantes y tener mejores referencias para responder a sus necesidades. En concordancia, al clarificar esta dimensión problemática, también surgió siguiente categoría.

5.3.1 CATEGORÍA VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO

Al realizar el análisis de la práctica de aula, se logró detectar en dicha investigación que las actividades didácticas que se realizaban con los estudiantes, no le estaban brindando las condiciones para pensar y mucho menos para que visibilizaran el pensamiento.

Generalmente se priorizaba la exposición de contenido, que consistía en mera repetición de la temática y de carácter memorístico. Por lo tanto, esta problemática se convirtió en una categoría de análisis, porque si se logra que se haga visible el pensamiento de los educandos, se puede conocer mejor cómo están comprendiendo, además se pueden planear actividades conducentes a que los discente avances a los siguientes niveles de aprendizajes.

Al mismo tiempo, resulta importante crear las condiciones necesarias para hacer visible el pensamiento de los estudiantes, porque además de ayudarlos a que realicen aprendizaje reflexivo, también les sirve para que analicen cómo aprenden y cómo comprenden. Así mismo, la visibilización del pensamiento de los educandos le sirve al profesor como una herramienta diagnóstica del aprendizaje y valoración del mismo. Más aún, cuando se crean oportunidades para que los discentes visibilicen el pensamiento, lo pueden utilizar como forma de lenguaje, crea en ellos la conciencia sobre su pensamiento y en el desarrollo de la comprensión. Por consiguiente, “la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo” (Tishman y Palmer, 2005, p.4).

Pero, si se logra hacer visible el pensamiento de los estudiantes, tampoco garantiza que este lo contextualicen a sus necesidades y a sus realidades rurales, además que trascienda lo reflexivo. Esto hizo que surgieran las subcategorías de significación o contextualización y Pensamiento reflexivo.

5.3.1.1 Subcategoría: Significación o contextualización

Resulta trascendental que los aprendizajes desarrollados por los estudiantes tengan un carácter basado en las necesidades del contexto, donde realizan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, porque cuando establecen relaciones entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos, le dan un perfil importante a la visualización de su pensamiento, el cual adquiere mayor relevancia cuando esos aprendizajes los visibilizan colocándolos en prácticas y relacionándolos directamente con el contexto donde están. Sin embargo, esto no era evidente en las prácticas de aula de los docentes investigadores, hecho que se evidenció en el análisis de las planeaciones de clases, en los talleres y en diarios de campo.

Es por esto que la enseñanza desde el modelo de la Pedagogía Dialogante, los contextos cercanos se convierten en pretextos perfectos, donde las experiencias cotidianas a la que se exponen los estudiantes para crearles pensamientos tengan sentido para ellos. Lo anterior, ha generado mayor significación para la visibilización del pensamiento, además los ha favorecido a una disposición positiva hacia el aprendizaje y que éste lo han aplicado a las exigencias que a diario les suscita el entorno donde se encuentra. Además, cuando visibilizan su pensamiento lo relacionan con el contexto rural en que se encuentra la institución educativa. Esto demuestra cómo se integra el desarrollo del pensamiento con el contexto curricular.

5.3.1.2 Subcategoría: Pensamiento Reflexivo

Cuando el pensamiento de los estudiantes se hace visible, se convierte en un buen instrumento para valorar los aprendizajes. Por esta razón, sí el profesor conoce el pensamiento de los educandos, puede utilizar esto como punto de partida para potencializar el aprendizaje visibilizado, además motivarlos a que creen conciencia sobre su pensamiento, en otras palabras a que realicen metacognición. Con esto se pretende que los educandos trasciendan su pensamiento, para que lo refuten, lo dialoguen, lo discutan y lo comparen en aras de desarrollar más comprensión. Por lo tanto, “como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en

el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender”, (Perkins. citado por Tipoldi. S.F p.1).

Además, desde el modelo de la Pedagogía Dialogante, se han desarrollado prácticas de aula de manera dialógica entre el saber , el docente y el estudiante, las cuales han propiciados clases que desencadenan en pensamientos reflexivos a través del diálogo desequilibrante, lo cual ha trascendido en enseñanzas que privilegian el desarrollo de los niveles cognitivos, valorativos y práticos, a la vez se están manifestando en mejores capacidades y habilidades en los estudiantes para analizar e interpretar la información, mejorar las inferencias, dar explicaciones, tomar decisiones y solucionar los problemas de manera autónoma, la autorregulación de su aprendizaje y de su pensamiento cada vez que lo hacen visible.

CAPÍTULO VI

6. INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información permitieron desarrollar un análisis descriptivo de la problemática de aula y con ellos se pueda dar cumplimiento a los objetivos planteados en el desarrollo la investigación. Se inició con la aplicación de una encuesta a los docentes para identificar las características en que subyacen sus prácticas de aula. Por consiguiente desde la perspectiva, los hallazgos invitan a replantear las prácticas, sustentadas en un modelo pedagógico que las guie y que pueda ajustarse a las condiciones del contexto de la institución donde desarrollamos el proceso investigativo. Según Bello, (2013), la encuesta como instrumento está conformada por un conjunto de indicadores que a su vez se solapan bajo un número de preguntas, reunidas en aspectos a capturar mediante la técnica de relación interpersonal. Este instrumento nos permite recolectar información dentro del proceso de la investigación para identificar el punto de partida a la identificación un problema de investigación.

Además, a la encuesta, los talleres de clase desarrollados en las diferentes actividades de aula permitieron evidenciar la transformación de las prácticas de aula, mediante la implementación de acciones que tuvieron en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes, los cuales le permitieron generar motivación y confianza al desarrollo. Por otro lado, se evidencio la participación activa de los educando sin temor a equivocarse, y por medio de ello hacer visible su pensamiento y por consiguiente se convierte estas en unas evidencias de aprendizajes. Es así como desde la implementación del desarrollo de diferentes actividades basadas en la implementación de un modelo pedagógico que se ajuste a las necesidades del contexto de los estudiantes se busca transformar la práctica docente a través de una intervención pedagógica basada en el reconocimiento de los estilos de aprendizaje que promueve el docente, para potenciar el de los estudiantes.

Un tercer instrumento fueron los diarios de campo, se convirtieron en una herramienta esencial para la recolección de la información. “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas;

además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”. (Martínez, 2007). Es así como pudimos evidenciar las dificultades que se venían presentando en la práctica de aula y con ello las falencias que presentaban los estudiantes en desarrollo de su aprendizaje.

Los diarios de campo permitieron recoger información sobre las transformaciones que se vienen presentando en la práctica de aula, en las que se evidenciaron las debilidades de la enseñanzas y por consiguientes las dificultades que presentaban estudiantes en el proceso del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento.

Tabla 3

Aporte de los instrumentos de recolección de la información.

INSTRUMENTO	CATEGORÍA	INFORMACIÓN QUE RECOGE
Encuesta de modelos pedagógicos	<p>ENSEÑANZA</p> <p>Permitió tener una información que nos estableciera el punto de partida y analizar el problema de investigación.</p>	<p>Permitió el rastreo de la información de cada docente sobre con base en el modelo pedagógico sobre el cual sustentaba su práctica de aula y permitió reflexionar sobre la puesta en práctica del modelo pedagógico desde nuestro accionar en el aula.</p>
Talleres- Clases	<p>Los talleres de clase permiten abordar la importancia de la planeación de actividades que generen intereses motivadores en el desarrollo de los procesos de enseñanza.</p>	<p>Recolectan información sobre la importancia de identificar los propósitos de contenidos, las estrategias metodologías y los criterios de evaluación que se persiguen a la hora de desarrollar las actividades planeadas teniendo en cuenta las necesidades del contexto y los intereses de los estudiantes</p>

Diarios de campo

A través del análisis de los diarios de campo permitieron identificar la importancia de seleccionar contenidos que permitan de manera progresiva la participación de los estudiantes de la etnia wayuu, lo que hace que se muestren más motivados en el desarrollo de las actividades.

Relación de los contenidos con las actividades que se desarrollan dentro de su cultura de ahí la importancia de tener en cuenta las necesidades del contexto

permite recoger información sobre la importancia de desarrollar temáticas ajustadas a las necesidades de los estudiantes y que por medio de estas se pueda generar interés, motivación y confianza a la hora de desarrollar las actividades y que estas sean coherentes y pertinentes con el contexto

Durante la implementación de la propuesta de intervención, se desarrollaron rutinas de pensamiento que permitieron estructurar y ordenar las ideas y hacer visible el pensamiento de los estudiantes, igualmente el fortalecimiento de las competencias interpretativo, argumentativo y propositiva, e como mecanismos para explorar conceptos previos que tienen interiorizado. Perkins, (1998), afirma:

El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. [...] Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender.

Lo que hace que la rutina se convierta en una herramienta que puede generar en los estudiantes la capacidad de generar pensamiento y hacerlo visible en los diferentes momentos de su vida.

Tabla 4

Información de cada una de las rutinas de pensamiento empleadas.

RUTINA DE PENSAMIENTO IMPLEMENTADA	INFORMACIÓN QUE RECOGE LA RUTINA DE PENSAMIENTO
Palabra- Idea –Frase	<p>Ofrece información sobre el trabajo de síntesis que pueden realizar los estudiantes de un tema en una palabra- una idea y una frase que más le llama la atención del material de trabajo que le ayudan a profundizar en su conocimiento, además permite el intercambio de información generada por cada estudiante y desarrollar procesos reflexivos sobre las dificultades y también las fortalezas de lo que han aprendido.</p>
Antes pensaba – Ahora pienso	<p>A través de la aplicación de esta rutina podemos obtener información sobre el conocimiento previo que poseen los estudiantes acerca de la temática que se desarrolla, además permite un afianzamiento en la profundización del conocimiento de la temática cuando confronta la producción inicial con la final</p>
Palabra- Idea –Frase- párrafo-Texto	<p>Nos permite tener información sobre la capacidad que tienen los estudiantes de generar textos escritos a partir de la selección de una palabra- una idea y una frase de un tema y a partir de ello pueda generar unos párrafos y construir un texto argumentativo teniendo en cuenta los criterios establecidos</p>
Observo- Escucho- Identifico	<p>Ofrece información sobre la capacidad que tienen los estudiantes de generar información del medio utilizando los órganos de los sentidos y que partir de ello se puede generar conocimiento y hacerlo visible</p>
¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué he aprendido?	<p>La aplicación de esta rutina nos permite obtener información sobre la capacidad que tienen los estudiantes de generar discusión en el grupo, conocer ideas previas, intereses y reflexionar sobre lo que aprenden</p>

CAPÍTULO VII

7. CICLOS DE REFLEXIÓN

En este capítulo se describen los ciclos de reflexión que se realizaron durante la investigación, acorde a cada una de las etapas planeadas desde la investigación acción, conducentes a alcanzar los objetivos planteados.

7.1 CICLO DE REFLEXIÓN1

Comienza con el análisis de las prácticas individuales de aula, utilizando como instrumento el diario de campo, el cual arrojó datos trascendentales que giraban en torno a las dimensiones de aprendizaje, enseñanza y pensamiento. Así mismo se analizaron los resultados en pruebas externas.

RESULTADOS

Al analizar los diarios de campo y comparar las reflexiones de los docentes investigadores durante este ciclo, se evidenció la necesidad de transformar las prácticas de aula rutinarias, porque en estas se priorizaban los temas. Los propósitos estaban enfocados a evaluar sólo contenidos, además la evaluación era de carácter punitivo y sólo se realizaban al final del proceso. De igual manera, no se tenía en cuenta las realidades del contexto estudiantil, ni las planeaciones se soportaban en un modelo pedagógico que estuviera enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional, además no era pertinente al contexto rural e intercultural donde se encuentra la institución educativa. También se comprobó que los estudiantes en las pruebas externas ocupaban los últimos lugares, debido, entre algunas de las causas, a que estas les evaluaban las competencias y las prácticas de aula estaban enfocadas en enseñar sólo temáticas.

REFLEXIÓN FINAL Y TOMA DE DECISIONES

Las evidencias encontradas, llevaron a realizar la reflexión sobre las maneras cómo desarrollaban las prácticas de aula los docentes investigadores y la incidencia negativa de la enseñanza de estos sobre el aprendizaje en los estudiantes. Además tratar de conocer si las prácticas de aula que realizaban el resto de los docentes de la institución educativa eran parecidas. Por otro lado, en conjunto con los Docentes de la Universidad de La Sabana que

estuvieron en la orientación del proceso y quienes hicieron parte del acompañamiento y asesoramiento de la investigación, luego de las reflexiones sobre el problema a investigar, se planteó la pregunta de investigación y los objetivos pertinentes, que conllevaran a alcanzar el propósito de la investigación y por consiguiente a minimizar la problemática existente en la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12.

7.2 CICLO DE REFLEXIÓN 2.

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico que se propuso en la investigación, se aplicó una encuesta a los docentes Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, para identificar las características en que subyacen las prácticas de aula. El instrumento que se utilizó fue una encuesta desarrollada por el Instituto Alberto Merani, el cual se realizó de manera virtual, en esta se plantearon preguntas con referencia a los modelos pedagógicos y los criterios, los cuales se toman como informes para verificar las tendencias de los modelos en que subyacen las prácticas de aula.

RESULTADOS

Los resultados hallados se tabularon en una tabla con dos criterios de referencia: modelos pedagógicos y criterios. Además se tomó como referencia el parámetro de criterios, para verificar las tendencias de los modelos. Algunas evidencias encontradas en la encuesta fueron una alta tendencia en los profesores a llevar a cabo prácticas de aula enmarcadas en tres modelos. Por un lado el modelo heteroestructurante y el autoestructurante. En este último se destacaba el Constructivista en sus dos enfoques, Constructivismo Epistemológico y Constructivismo Pedagógico y por último estaba con un nivel bajo de ponderación, el modelo de la Pedagogía Dialogante.

REFLEXIÓN FINAL Y TOMA DE DECISIONES

La encuesta permitió verificar que las prácticas de aula en la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12, no son coherentes con el modelo pedagógico que la sustentan, debido a esto las formas de enseñanza no están siendo las ideales en el contexto escolar. Al mismo tiempo, cuando el instrumentos, se trianguló con los diarios de campo y con las planeaciones de los docentes investigadores, arrojó en algunos aspectos unas tendencias de

prácticas de aulas enmarcadas en el constructivismo, pero en otros criterios tenía tendencias de prácticas sustentadas en el modelo heteroestructurante, lo que demostró total incoherencia entre lo que se planteaba en el PEI, en las planeaciones de clases y en la ejecución de las mismas. En concordancia, se planteó la necesidad de implementar un modelo pedagógico tomando como referencia encontradas en las encuestas aplicadas a los docentes de esta Institución Educativa, que sean acordes a las necesidades e intereses de la población estudiantil de esta región, el cual era el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, porque era el más pertinente para el contexto rural e intercultural de la institución educativa.

7.3 CICLO DE REFLEXIÓN 3.

Para fortalecer la investigación, se comenzó a realizar el rastreo bibliográfico a nivel nacional e internacional sobre investigaciones parecidas a la que se estaba realizando en la institución educativa, la cual ayudó a construir el estado del arte. Así mismo, se indagó diversos referentes teóricos que brindaron soporte epistemológico de los modelos pedagógicos, su clasificación, entre esto el modelo pedagógico interestructurante del cual se desprende el modelo pedagógico de la pedagogía dialogante. Todo lo anterior fueron las acciones que se desplegaron durante el proceso investigativo, continuando con los pasos metodológicos propios de la investigación cualitativa con alcance descriptivo.

RESULTADOS

Se pudo constatar mediante el rastreo y la construcción del estado del arte, que en otras partes del país y del mundo, había investigaciones parecidas a la problemática que se investigaba en la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, las cuales también mostraban unos resultados positivos para la transformación de las prácticas de aula. Esto conllevó a visualizar con mayor optimismo la viabilidad del proyecto de investigación y el alcance del mismo. Por otro lado, los referentes teóricos sobre los modelos, brindaron un panorama más amplio sobre lo que se soportaría la investigación, así mismo al conocer los principios pedagógicos, las concepciones y los propósitos del modelo Pedagógico de la Pedagogía Dialogante, permitió comprender mejor este modelo interestructurante y la pertinencia de este al contexto rural e intercultural de la institución educativa.

REFLEXIÓN FINAL Y TOMA DE DECISIONES

Se parte de la necesidad de realizar las prácticas de aula fundamentada en un modelo pedagógico interestructurante. Por lo tanto el modelo debe responder de manera más acertada a las condiciones y necesidades de los estudiantes campesinos e indígenas de la zona de influencia de la institución educativa. Desde esta perspectiva se pretende la transformación en las prácticas de aula, partiendo con la planeación, implementación, evaluación y reflexión, que conduzcan a mejorar los procesos de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento. Por consiguiente se planteó realizar la propuesta didáctica de intervención soportada en el modelo pedagógico de la pedagogía dialogante.

7.4 CICLO DE REFLEXIÓN 4.

A partir del análisis de las prácticas de aula que se venían realizando y los diarios de campo sobre, emergió la categoría de planeación dentro de la dimensión de enseñanza. Se pudo constatar que anteriormente, las planeaciones que realizaban los docente investigadores no contaban con unos propósitos claros, no se evidenciaban unas estrategias metodológicas que apuntaran a la comprensión, sino que se planteaban actividades mayoritarias dirigidas a la copia de texto y memorización de contenidos, que regularmente se evaluaban con pruebas escritas. Se realizó la primera intervención de aula con una planeación soportada en el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante. En esta planeación se hizo necesario organizar unos propósitos de contenidos, en busca de desarrollar las comprensiones necesarias para que los discentes lo utilicen en contextos variados, de ahí surgió esta subcategoría, la cual se enmarcó en uno propósitos como lo fue el cognitivos, en los cuales se privilegiaba la comprensión, el análisis, la deducción, la interpretación y la argumentación. El siguiente fue el valorativo, en el cual se le daba un rol especial al estudiante, buscando que su formación fuese más libre y más ética, donde la parte afectiva y social se le daba su real importancia y además se le daba trascendencia a la educación inclusiva.

Por último estaba el propósito práxico, el cual se soportó en unas estrategias metodológicas, que emergió como subcategoría. Estas generaron acciones y actitudes que

favorecieron los aprendizajes. Se sustentaron en el diálogo constructivo, mediante las mesas redondas, diferentes estrategias de lecturas, los debates y salidas de campos, donde el educando tenía la posibilidad de aplicarlo en su contexto, cuando diseñaba, aplicaba, verificaba, socializaba y confrontaba estos aprendizajes con los problemas disciplinares, sociales y culturales, con la construcción de sus realidades. Otro marco importante en estas planeaciones fue la evaluación, que surgió como subcategoría, la cual se planteaba a lo largo del proceso y a la que se le hacía retroalimentación constante. Esta iba encaminada al desarrollo y visualización del pensamiento. Dentro de esta manera de evaluar, se le dio el espacio a la autoevaluación y a la coevaluación entre pares.

Otro resultado del análisis de las planeaciones de clases, fue que anteriormente las pocas estrategias utilizadas no trascendían en aprendizajes, por lo que emergió la dimensión de aprendizaje. Los datos adquiridos con los instrumentos de recolección en las planeaciones de clases, los talleres y los diarios de campos, arrojó que las estrategias didácticas no estaban propiciando el desarrollo de la comprensión, las acciones iban dirigidas a la evaluación de lo conceptual y en raras ocasiones en lo procedimental, al mismo tiempo se omitían las otras dimensiones, además se realizaban como actividades aisladas, las cuales no se centraban en el pensamiento. De igual manera, demostró que estas poco propiciaban el desarrollo de competencias, debido a que se privilegiaba la repetición del contenido como la evidencia de un adecuado aprendizaje.

En concordancia con lo anterior surge la categoría de comprensión y de esta la subcategoría de desempeño de comprensión y competencias. Por lo tanto, se comenzó a rediseñar las prácticas de aula desde el modelo Pedagógico de la Pedagogía Dialogante. Los propósitos de las clases se sustentaron en diferentes actividades enmarcadas en la generación de la participación activa, para que trascendiera en hacer visible los desempeños de comprensión de los estudiantes, esto le permitió generar en los estudiantes mejores procesos para el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativa, propositiva, comunicativa, científico social, de resolución de problemas y todas aquellas que generaron la capacidad del estudiante para ejercer alguna actividad propia de su contexto. Por último, dentro de la dimensión de pensamiento, nació la categoría de Visibilización del

pensamiento y dentro de ésta, las subcategorías de contextualización del aprendizaje y pensamiento reflexivo.

RESULTADOS

Al evaluar las prácticas de aula implementadas en el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, se reflexiona sobre los aspectos a mejorar. Se parte de la planeación de clases, donde se rediseñaron las estrategias metodológicas, estas comenzaron a ser más coherentes con los propósitos de contenidos, porque en las primeras intervenciones los estudiantes participaban poco de las clases. Las fortalezas encontradas fue un plan de clases más estructurado y contextualizado a las realidades estudiantiles, donde de antemano los estudiantes conocían los propósitos de la clase y los criterios de evaluación de la misma. El hecho de motivar una clase más dialógica entre el estudiante y el aprendizaje hizo que el clima del aula comenzara a cambiar de manera lenta pero positiva a una mejor forma de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Por otro lado, al reflexionar en este ciclo, en la categoría de planeación que hace parte de la dimensión de enseñanza, emergieron las subcategorías de propósitos de contenidos, estrategias metodológicas y evaluación. En la dimensión aprendizaje emergió la categoría de comprensión, dentro de esta surgió las subcategorías de desempeño de comprensión y competencias. Por último en la dimensión pensamiento, surgió la categoría visibilización del pensamiento y de éstas, las subcategoría significación y pensamiento reflexivo.

REFLEXIÓN FINAL Y TOMA DE DECISIONES

Como docentes de aula e investigadores, se decidió seguir realizando otras intervenciones de aula con una planeación soportada en el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, la cual tenía como propósitos principales, desarrollar la comprensión y visibilización del pensamiento de los estudiantes, de igual manera permitió evaluar, reflexionar y transformar las concepciones frente a las prácticas de aula y a mejorarlas. Estas nuevas intervenciones debían tener un marco que encerrara unas nuevas relaciones entre estudiantes, docentes y estrategias metodológicas, conducentes al desarrollo del pensamiento cognitivo, práxico y axiológico, que permita conocer la realidad de los estudiantes, su contexto, sus capacidades,

sus estilos y ritmos de aprendizaje, que conlleve a valorar sus desempeños desde sus diferentes dimensiones como individuos y seres humanos.

7.5 CICLO DE REFLEXIÓN 5

Este último ciclo estuvo encaminado a describir los cambios en la práctica de aula a partir de la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante, con el cual se hace reflexión sobre el objetivo específico número tres. Se siguió implementando la propuesta didáctica soportada en una planeación de clases, así mismo se seguían evaluando las prácticas de aula y se reflexionaba sobre la misma con el ciclo planear, implementar, evaluar y reflexionar (**PIER**).

RESULTADOS

La importancia de evaluar las prácticas de aula y que se reflexionara sobre ella, se convirtió en una fortaleza para poder realizar la transformación de la misma. Dentro de esta transformación estuvo la planeación, la cual estaba fundamentada en un modelo más acorde a las condiciones de los estudiantes campesinos e indígenas. Estas planeaciones se soportaban en unas nuevas y variadas estrategias metodológicas que permitían una relación dialógicas entre el docente, el conocimiento y el estudiante, lo cual favoreció el diálogo desequilibrante, donde el discente asumía un papel activo dentro de su aprendizaje. Estas estrategias conllevaron a la motivación del diálogo constructivo, las cuales se lograron mediante las mesas redondas, rutinas de pensamientos, diferentes estrategias de lecturas y de escrituras, los debates y salidas de campos, que favorecieron una mayor participación de los educandos, sobre todo los wayuu que por su condición de hablante de una lengua diferente al español, incidía a que fueran más cohibido a ser partícipe activa de las clases.

Por otro lado, desde el modelo pedagógico interestructurante, la evaluación se realizaba de manera que abordara las tres dimensiones del ser humano: el nivel cognitivo, valorativo y práxico. Se pudo constatar que al evaluar el nivel cognitivo y praxiológico desde este modelo, favoreció a los estudiantes en el aprendizaje significativo, los proceso de lectura, escritura y el diálogo. De igual manera, lograron mejorar el desarrollo cognitivo, las habilidades para pensar y mayor desarrollo de la autonomía. Al realizar retroalimentación

de las evaluaciones de manera constante, se evidenció una mejora en la confianza de los educandos con una perspectiva diferente del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, lograron notar que sus falencias se constituían en un proceso normal de aprendizaje y no en un aspecto sancionable. Así mismo, cobró relevancia el intercambio de trabajos porque fortaleció la autonomía del estudiante y les ayudó a construir el aprendizaje por sí mismo. Además, la autoevaluación, la coevaluación, la socialización de las evaluaciones y la retroalimentación de las mismas, generó confianza y mayor participación de los niños de la etnia wayuu en el proceso de aprendizaje.

Por último se evidenció también la forma como los estudiantes han demostrado la comprensión del aprendizaje. Las diversas estrategias metodológicas sirvieron para que ellos visibilizaran su pensamiento por medio de organizadores gráficos, proyectos, dibujos, sociodramas, rutinas de pensamientos, además referenciaban estos con su contexto y lo relacionan en la demostración de sus aprendizajes.

REFLEXIÓN FINAL Y TOMA DE DECISIONES

Se ha llegado a la conclusión, que las prácticas de aula que desarrollan los profesores investigadores de este proyecto han comenzado a transformarse. Así mismo, el hecho de seguir utilizando los diarios de campo y el ciclo **PIER**, se convierten en los mejores aliados para investigar sobre la prácticas misma. De igual manera tener un modelo pedagógico definido, coherente y pertinente para el contexto rural e intercultural que soporte las prácticas de aula, es el pilar que trasciende a mejorar la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento.

Por otro lado, hay consolidar el informe final con los resultados obtenidos. Al mismo tiempo socializar en la institución educativa los resultados del proyecto para comenzar a realizar la transición hacia una propuesta institucional, la cual será un arduo trabajo al que se le debe colocar una gran dosis de perseverancia, disciplina, firmeza y motivación, que trascienda en estimular en los demás docentes y directivos, el interés por conocer e implementar la propuesta de transformar las prácticas de aula desde el modelo pedagógico de la pedagogía Dialogante.

CAPÍTULO VIII

8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para la presentación de los resultados o hallazgos encontrados en la práctica de aula y que tienen una incidencia marcada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se tuvo en cuenta el proceso de intervención de aula sustentada en la planeación con el modelo de la pedagogía dialogante. Esta se enmarcó en las dimensiones, categorías y subcategorías que sustentan la intervención con los cuales se obtuvieron los resultados.

Estos resultados se presentan en unas rejillas que interrelacionan los instrumentos con las dimensiones y allí se presentan los hallazgos significativos de la investigación. Se realizó el análisis tomando como referencia un área y específica, en la cual se comienza la reflexión de la dimensión enseñanza con las categorías, subcategorías y los tres instrumentos utilizados. Luego siguen las rejillas de la dimensión aprendizajes con su respectiva categoría y subcategorías y por último la dimensión pensamientos con su categoría y subcategorías.

La primera tabla presenta los resultados obtenidos en la dimensión enseñanza, la categoría planeación, utilizando los talleres como primer instrumento. Este se hizo primeramente en el grado quinto de la sede educativa San Benito de Palermo, en el área de lenguaje, en la fecha comprendida entre el 1 de agosto y 5 de septiembre 2017, cuyo docente investigador fue Alfonso Ernesto Forero Estrada.

Cada subcategoría presenta unos hallazgos sobre los resultados de las prácticas de aula que se venía realizando y los cambios que se manifestaron al colocar en prácticas unas acciones pedagógicas sustentadas en el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante. En la tabla cinco se presentan las principales evidencias encontradas en la dimensión enseñanza, categoría planeación.

Tabla 5

Resultado del instrumento: talleres de clases en la dimensión enseñanza

DIMENSIÓN: ENSEÑANZA				
CATEGORÍA: PLANEACIÓN				
INSTRUMENTOS	SUBCATEGORÍAS			EVIDENCIA
	Propósitos de contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación	
TALLERES CLASES	<p>Anteriormente, dar a conocer los propósitos de la clase no era prioritario.</p> <p>Actualmente, la claridad de los propósitos de la clase y que los estudiantes la conocieran, fue fundamental para alcanzar en su totalidad el logro propuesto.</p>	<p>En las actividades didácticas anteriores, las estrategias utilizadas en el en las clases no eran claras para conseguir el logro. Una estrategia para comprensión lectora fue la relectura y el subrayado. Para producir textos fue el paso a paso: planear, escribir, revisar y reescribir. Se evidenció que la enseñanza de la escritura fue más motivante.</p>	<p>Retroalimentación constante. Intercambio de trabajo donde resaltan la importancia de la planificación, escritura, revisión, reescritura y sugerencia entre pares.</p>	

Se pudo evidenciar que los talleres de clases fueron factores claves para realizar una transición hacia la transformación de las prácticas de aula, cuando las planeaciones se sustentaban en unos propósitos de contenidos claros y alcanzables, con diversas estrategias que buscaban el diálogo desequilibrante, el diálogo constructivo, las mesas redondas, con una evaluación que se hacía a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, al cual se le hacía constante retroalimentación.

En la tabla seis se presentan las principales evidencias encontradas en la dimensión enseñanza, categoría planeación, con el instrumento de la encuesta virtual diseñada por el Instituto Alberto Merani, para conocer las características de los modelos pedagógicos en que subyacen las prácticas de aula de los docentes de la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12.

Tabla 6

Resultado del instrumento: encuesta virtual en la dimensión enseñanza

DIMENSIÓN: ENSEÑANZA		CATEGORÍA: PLANEACIÓN		
INSTRUMENTO	SUBCATEGORÍAS			EVIDENCIA
	Propósitos de contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación	
ENCUESTA DE MODELOS PEDAGOGICOS	En esta se evidencia diferentes métodos de enseñanzas, sobre todo la encaminada a la reproducción de saberes.	Se evidencian clases magistrales, donde la exposición oral por parte del docente es lo relevante.	Se utilizan exámenes para constatar datos, fechas, conocimientos específicos.	

La encuesta permitió observar que en las prácticas de aula que se desarrollan en la institución educativa, utilizan diferentes modelos pedagógicos para la enseñanza. Entre estos está el modelo pedagógico tradicional, el constructivista y el interestructurante.

En la tabla siete, se presentan las principales evidencias encontradas en la dimensión enseñanza, categoría planeación, con el instrumento diario de campo, para investigar datos relevantes de la enseñanza de los docentes investigadores.

Tabla 7

Resultado del instrumento: diario de campo en la dimensión enseñanza

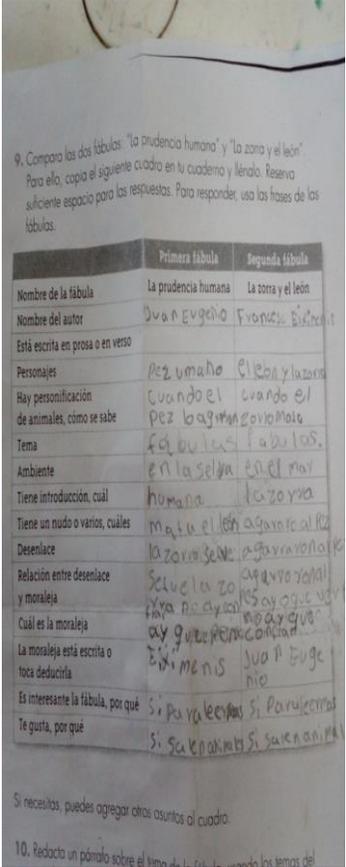
DIMENSIÓN: ENSEÑANZA		CATEGORÍA: PLANEACIÓN	
SUBCATEGORÍAS			
INSTRUMENTOS	Propósitos de contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación
DIARIO DE CAMPO 1,2.	Se evidenció que los propósitos de contenido se les expresaban de manera clara a los estudiantes, los cuales lo tenían como un referente a seguir a lo largo de la clase	La estrategia que se evidenció más fue la del trabajo colaborativa, esta permitió que los estudiantes fueran más participativo en las clases. Anteriormente, los estudiantes eran muy pasivos, ya las estrategias que se realizaban eran rutinarias y las desarrollaban de manera individual.	La evaluación fue escrita, valorando la construcción de texto y la retroalimentación constante. Lo que permitió que el proceso fuera más formativo.

Los diarios de campo permitieron recoger información valiosa sobre el proceso de enseñanza que se realizaba en los grados cuarto y quinto de la sede San Benito de Palermo, en el área de lenguaje. Al semaforizar algunas acciones didácticas relevantes, fueron emergiendo las subcategorías de la planeación. Se reconoce la importancia de que los educandos sepan con claridad, cuáles son los propósitos de la clase, porque esto le permite que no pierdan el objetivo de la clase. De igual manera, al transformar las estrategias metodológicas y la evaluación, sirvió para mejorar el clima de aula y por consiguiente la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En la tabla ocho se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento talleres de clases, en el grado quinto de la sede San Benito de Palermo, en el área de lenguaje, en la dimensión aprendizaje, categoría comprensión.

Tabla 8

Resultado del instrumento: talleres de clases en la dimensión aprendizaje

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE		CATEGORÍA: COMPRENSIÓN																																																	
INSTRUMENTO	SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIA																																																
	Desempeños de comprensión	Competencias																																																	
TALLERES CLASES	<p>Las actividades colaborativas, en las cuales se notó que aquellos estudiantes que tenían un ritmo de aprendizaje más rápido, ayudaban en la comprensión a aquellos que se estaban quedando rezagados. En cuanto a las actividades grupales, sirvieron para que compartieran los conocimientos y llegaran a consenso sobre los mismos.</p>	<p>En algunas actividades se les trabajó de manera directa la interpretación literal y la inferencial, siendo esta última en la que se encontraron mayores dificultades en los estudiantes. La competencia argumentativa se trabajó con preguntas orales, se notó que de esta manera los estudiantes participaron poco por lo que no se logró hacer visible el pensamiento de todos los discentes. Por último a nivel propositivo se trabajó de manera escrita, en un cuadro donde se colocaba un paralelo del cuento leído, en este se evidenció que con esta actividad todos los estudiante mejoraron en esta competencia, porque visibilizaron su pensamiento a nivel propositivo, dando diferentes alternativas de solución a la problemática encontrada en el texto narrativo.</p>	 <p>9. Compara las dos fábulas: "La prudencia humana" y "La zorra y el león". Para ello, copia el siguiente cuadro en tu cuaderno y léelo. Reserva suficiente espacio para las respuestas. Para responder, usa las frases de las fábulas.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Primera fábula</th> <th>Segunda fábula</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nombre de la fábula</td> <td>La prudencia humana</td> <td>La zorra y el león</td> </tr> <tr> <td>Nombre del autor</td> <td>Duan Eugenio</td> <td>Francisco Sánchez</td> </tr> <tr> <td>Está escrita en prosa o en verso</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Personajes</td> <td>pez uñaño el zorro y la zorra</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hay personificación de animales, como se sabe</td> <td>Cuando el pez lo agarró</td> <td>Cuando el pez lo agarró</td> </tr> <tr> <td>Tema</td> <td>fábula</td> <td>fábula</td> </tr> <tr> <td>Ambiente</td> <td>en la selva</td> <td>en el mar</td> </tr> <tr> <td>Tiene introducción, cuál</td> <td>humana</td> <td>la zorra</td> </tr> <tr> <td>Tiene un nudo o vicios, cuáles</td> <td>mató el león</td> <td>agarró al pez</td> </tr> <tr> <td>Desenlace</td> <td>la zorra se salvó</td> <td>agarró al pez</td> </tr> <tr> <td>Relación entre desenlace y moraleja</td> <td>Se volvió a agarrar al pez</td> <td>Se volvió a agarrar al pez</td> </tr> <tr> <td>Cuál es la moraleja</td> <td>para no ser como el pez</td> <td>para no ser como el pez</td> </tr> <tr> <td>La moraleja está escrita o toca deducirla</td> <td>Siempre es mejor ser como el pez</td> <td>Siempre es mejor ser como el pez</td> </tr> <tr> <td>Es interesante la fábula, por qué</td> <td>Siempre es mejor ser como el pez</td> <td>Siempre es mejor ser como el pez</td> </tr> <tr> <td>Te gusta, por qué</td> <td>Siempre es mejor ser como el pez</td> <td>Siempre es mejor ser como el pez</td> </tr> </tbody> </table> <p>Si necesitas, puedes agregar otros asuntos al cuadro.</p> <p>10. Redacta un párrafo sobre el tema de la fábula, usando los temas del</p>		Primera fábula	Segunda fábula	Nombre de la fábula	La prudencia humana	La zorra y el león	Nombre del autor	Duan Eugenio	Francisco Sánchez	Está escrita en prosa o en verso			Personajes	pez uñaño el zorro y la zorra		Hay personificación de animales, como se sabe	Cuando el pez lo agarró	Cuando el pez lo agarró	Tema	fábula	fábula	Ambiente	en la selva	en el mar	Tiene introducción, cuál	humana	la zorra	Tiene un nudo o vicios, cuáles	mató el león	agarró al pez	Desenlace	la zorra se salvó	agarró al pez	Relación entre desenlace y moraleja	Se volvió a agarrar al pez	Se volvió a agarrar al pez	Cuál es la moraleja	para no ser como el pez	para no ser como el pez	La moraleja está escrita o toca deducirla	Siempre es mejor ser como el pez	Siempre es mejor ser como el pez	Es interesante la fábula, por qué	Siempre es mejor ser como el pez	Siempre es mejor ser como el pez	Te gusta, por qué	Siempre es mejor ser como el pez	Siempre es mejor ser como el pez
	Primera fábula	Segunda fábula																																																	
Nombre de la fábula	La prudencia humana	La zorra y el león																																																	
Nombre del autor	Duan Eugenio	Francisco Sánchez																																																	
Está escrita en prosa o en verso																																																			
Personajes	pez uñaño el zorro y la zorra																																																		
Hay personificación de animales, como se sabe	Cuando el pez lo agarró	Cuando el pez lo agarró																																																	
Tema	fábula	fábula																																																	
Ambiente	en la selva	en el mar																																																	
Tiene introducción, cuál	humana	la zorra																																																	
Tiene un nudo o vicios, cuáles	mató el león	agarró al pez																																																	
Desenlace	la zorra se salvó	agarró al pez																																																	
Relación entre desenlace y moraleja	Se volvió a agarrar al pez	Se volvió a agarrar al pez																																																	
Cuál es la moraleja	para no ser como el pez	para no ser como el pez																																																	
La moraleja está escrita o toca deducirla	Siempre es mejor ser como el pez	Siempre es mejor ser como el pez																																																	
Es interesante la fábula, por qué	Siempre es mejor ser como el pez	Siempre es mejor ser como el pez																																																	
Te gusta, por qué	Siempre es mejor ser como el pez	Siempre es mejor ser como el pez																																																	

Se pudo constatar, que al comenzar la implementación de la planeación en el marco de la Pedagogía Dialogante, el aprendizaje de los estudiantes demostró mayor desarrollo. Esto quedó evidenciado en los desempeños de comprensión que manifestaron en la lectura y la escritura. Las competencias de estas habilidades comunicativas empezaron a mejorar notablemente.

En la tabla nueve se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento con el instrumento de la encuesta virtual diseñada por el Instituto Alberto Merani, aplicada a los docentes de la institución educativa en la categoría comprensión.

Tabla 9

Resultado del instrumento: encuesta en la dimensión aprendizaje

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE		CATEGORÍA: COMPRENSIÓN
INSTRUMENTO	SUBCATEGORÍAS	
	Desempeños de comprensión	Competencias
ENCUESTA	Se evidencian pocas actividades grupales. Se evidencia pasividad en las actividades.	No se evidencia de manera clara cuáles competencias se desarrollaban.
		

El instrumento permitió observar que en las prácticas de aula que se desarrolla en la institución educativa, utilizan diferentes modelos pedagógicos para la enseñanza. Estos utilizaban pocas estrategias metodológicas conducentes al desarrollo de la comprensión.

En la tabla diez, se presentan las principales evidencias encontradas en la dimensión enseñanza, categoría planeación, con el instrumento diario de campo, para investigar datos relevantes de la enseñanza de los docentes investigadores.

Tabla 10

Resultado del instrumento: diario de campo en la dimensión aprendizaje

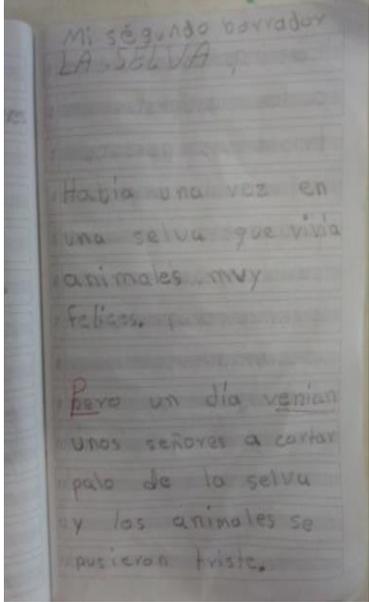
INSTRUMENTOS	DIMENSIÓN: APRENDIZAJE	CATEGORÍA: COMPRENSIÓN
	SUBCATEGORÍAS	
	Desempeños de comprensión	Competencias
DIARIO DE CAMPO 1,2.	El trabajo grupal, las mesa redondas, el diálogo desequilibrante sirvió para que los estudiantes comprendieran de manera más rápida y demostraran se comprensión utilizando mapas de ideas. Así mismo para los discentes que tenía un ritmo de aprendizaje más lento, esta estrategia les sirvió para no quedar rezagados.	Se notó mayor desarrollo en la competencia interpretativa, sobre todo la literal, porque se acercaron a un nivel superficial de interpretación. En la competencia argumentativa se evidencia mayor falencia en los estudiantes, debido a que se le dificulta expresar ideas de manera escrita y oral.

Se comprobó que los desempeños de comprensión de los estudiantes han mejorado. Aunque presentan mayores dificultades en algunas de las competencias lectoras, también manifiestan avances en la competencia escritora. Lo cierto es que ahora se nota mayor comprensión y avance en sus aprendizajes, sobre todo en los estudiantes wayuu.

En la tabla once se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento talleres de clases, en el grado quinto de la sede San Benito de Palermo, en el área de lenguaje, en la dimensión pensamiento, categoría visibilización.

Tabla 11

Resultado del instrumento: talleres de clases en la dimensión pensamiento

INSTRUMENTO	DIMENSIÓN: PENSAMIENTO		CATEGORÍA: VISIBILIZACIÓN
	SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIAS
TALLERES DE CLASES	Significación o contextualización del aprendizaje	Pensamiento reflexivo	
	Hicieron mapas de ideas donde organizaron la comprensión de lo leído. Construcción de un cuento atendiendo a su propósito, contenido estructura y de orden gramatical y ortográfico. Además hicieron un hipertexto utilizando elementos de su entorno, lo cual lo relacionaron con lo aprendido.	Valoración de lo construido, elaboración de tres borradores del texto. Realizaban las correcciones a las retroalimentaciones que se les hacían. Utilizaban la autocrítica, coevaluación y toma de decisiones, sobre sus avances y falencias. Comprensión de la escritura como forma de expresión.	

Los estudiantes demostraron mejoría en su comprensión lectora, esto se debe en gran parte a las estrategias pedagógicas, diseñadas desde la pedagogía dialogante. Sin embargo, en los escolares wayuu todavía se nota algunas dificultades en la escritura, hecho que reconocen, lo que ha llevado a que se preocupen por su aprendizaje, por consiguiente, desde el constante acompañamiento y la retroalimentación que se les hace están logrando superar las dificultades.

En la tabla doce se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento encuesta, aplicada a los docentes de la institución educativa, en la dimensión pensamiento, categoría visibilización.

Tabla 12

Resultado del instrumento: encuesta en la dimensión pensamiento

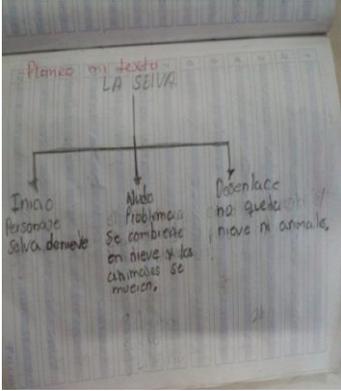
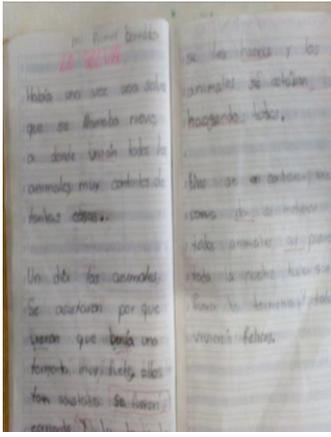
DIMENSIÓN: PENSAMIENTO		CATEGORÍA: VISIBILIZACIÓN
SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIAS
INSTRUMENTO	Significación o contextualización del aprendizaje	Pensamiento reflexivo
ENCUESTA	<p>Cuando se analizó la encuesta hecha a los docentes, esta reflejaba que el educando no desarrollaba comprensión que le permitiera contextualizar el aprendizaje. El pensamiento sólo lo reflejaba al responder los exámenes de carácter memorístico que resolvía, arrojaba un resultado positivo para el profesor.</p>	<p>No se ve una relación clara entre la manera de realizar las prácticas pedagógicas y promover pensamiento reflexivo.</p>

Los datos de la encuesta permitieron deducir que en las prácticas de aula que se desarrollan en la institución educativa, los diferentes modelos pedagógicos que utilizan para la enseñanza, no van encaminados a desarrollar el pensamiento, por lo tanto se ve escasa visibilización de pensamiento porque el aprendizaje es casi que memorístico.

En la tabla trece se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento diarios de campo, en el grado quinto de la sede San Benito de Palermo, en el área de lenguaje, en la dimensión pensamiento, categoría visibilización.

Tabla 13

Resultado del instrumento: diarios de campo en la dimensión pensamiento

INSTRUMENTO	DIMENSIÓN: PENSAMIENTO		CATEGORÍA: VISIBILIZACIÓN
	SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIAS
DIARIOS DE CAMPO 1,2.	Significación o contextualización del aprendizaje	Pensamiento reflexivo	 
	Los organizadores gráficos fueron las claves para que los estudiantes organizaran el pensamiento. Porque cuando se les decía que planearan sus escritos por medio de un mapa de idea, luego escribieran, revisaran y por último reescribiera y editaran, sus escrito eran mejor elaborados y se les hacía más fácil escribir.	Los estudiantes vieron la producción de texto como medio recreativo y no cómo una tarea, lo que permite ver que comienza a realizar un proceso reflexivo de la escritura con sentido.	

Los diarios de campo evidencian que desde la planeación de clases enmarcada en la Pedagogía Dialogante y con las estrategias metodológicas, ha servido para desarrollar el pensamiento de los estudiantes. Ya se manifiestan menos desinhibidos para visibilizar el pensamiento, sobre todo los de la etnia wayuu.

En las tablas siguientes, se presenta los resultados obtenidos en la dimensión enseñanza, la categoría planeación, utilizando los talleres como primer instrumento. Estos resultados son los obtenidos de la aplicación en los grados sextos de la vocacional, la cual es la sede principal. Esta se desarrolló en el área de ciencias sociales, en la fecha comprendida entre el abril y agosto de 2017, cuyo docente investigador fue Nivaldo Enrique Flórez Pérez.

Cada subcategoría presenta unos hallazgos sobre los resultados de las prácticas de aula que se venía realizando y los cambios que se manifestaron al colocar en prácticas unas acciones pedagógicas sustentadas en el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante. En la tabla catorce se presentan las principales evidencias encontradas con el instrumento talleres de clases, en la dimensión enseñanza, categoría planeación.

Tabla 14

Resultado del instrumento: talleres de clases en la dimensión enseñanza

DIMENSIÓN: ENSEÑANZA CATEGORÍA: PLANEACIÓN				
INSTRUMENTOS	SUBCATEGORÍAS			EVIDENCIA
	Propósitos de contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación	
TALLERES CLASES	El establecer claridad en los propósitos de la clase para los estudiantes es fundamental para alcanzar en su totalidad el logro propuesto. Los contenidos que se relacionan con el medio y la cultura, ha permitido la participación activa de los estudiantes en la actividades propuestas, sobre todo los de la etnia wayuu.	La estrategia del trabajo colaborativo, generó el diálogo constante y permitió que los estudiantes fueran más participativos. Las salidas de campo han mejorado el interés y la motivación hacia las actividades didácticas. Además tener en cuenta el contexto sociocultural ha generado más confianza en los educandos.	La socialización de las evaluaciones y la retroalimentación de las mismas, genera confianza y mayor participación de los niños de la etnia wayuu en los procesos aprendizajes. En el proceso de evaluación se identifican las debilidades	

y fortalezas encontradas en el desarrollo de actividades, lo que le permite establecer oportunidades de mejoramiento

Este instrumento ayudó a constatar que los talleres de clases sustentados en la Pedagogía Dialogante, fueron claves en la enseñanza y favorecieron mejores aprendizajes en los estudiantes, especialmente en los wayuu, ya que los contenidos los relacionan con su contexto cultural.

En la tabla quince se presentan las principales evidencias encontradas con el instrumento encuesta, en la dimensión enseñanza, categoría planeación.

Tabla 15

Resultado del instrumento: encuesta en la dimensión enseñanza

DIMENSIÓN: ENSEÑANZA CATEGORÍA: PLANEACIÓN

INSTRUMENTOS	SUBCATEGORÍAS			EVIDENCIA
	Propósitos de contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación	
ENCUESTA DE MODELOS PEDAGÓGICOS	se evidencia diferentes métodos de enseñanzas, sobre todo la encaminada a la reproducción de saberes .Donde el docente es el poseedor único del conocimiento	Se evidencian clases magistrales, donde la exposición oral por parte del docente es lo relevante, no se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes.	Se utilizan exámenes para constatar datos, fechas, conocimientos específicos. No se evidencia evaluación por procesos ni retroalimentación	

La encuesta permitió detectar que en las prácticas de aula que se desarrollan en la institución educativa, utilizan diferentes modelos pedagógicos para la enseñanza. Entre estos está el modelo pedagógico tradicional, el constructivista y el interestructurante.

En la tabla dieciséis se presentan las principales evidencias encontradas con el instrumento diarios de campo, en la dimensión enseñanza, categoría planeación.

Tabla 16

Resultado del instrumento: diarios de campo en la dimensión enseñanza

DIMENSIÓN: ENSEÑANZA CATEGORÍA: PLANEACIÓN				
INSTRUMENTOS	SUBCATEGORÍAS			EVIDENCIA
	Propósitos de contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación	
ENCUESTA DE MODELOS PEDAGÓGICOS	Permitió el desarrollo de reflexión sobre la práctica de aula. En la cual se evidenció uno propósitos de contenidos más acorde a las realidades del contexto.	Desarrollo de salidas de campo. Seleccionar temáticas que generen la participación activa de los estudiantes sobre todo los de la etnia wayuu. Generar confianza e interés en los estudiantes a través de actividades que permitan tener en cuenta el entorno cultural de su etnia	Facilitó de identificar las debilidades y las fortalezas del proceso de enseñanza, permitió desarrollar un proceso de evaluación-reflexión sobre el quehacer de la práctica de aula y la forma como de desarrollab a la practica misma.	

Permitió realizar un análisis detallado del proceso de enseñanza que se venía desarrollando, a partir de ello realizar una sistematización de las mismas, que permitiera evidenciar que tipo de categorías y subcategorías podrían emerger en el desarrollo de la investigación.

En la tabla diecisiete se presentan las principales evidencias encontradas con el instrumento talleres, en la dimensión aprendizaje, categoría comprensión.

Tabla 17

Resultado del instrumento: talleres de clases en la dimensión aprendizaje

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE		CATEGORÍA: COMPRENSIÓN
INSTRUMENTO	SUBCATEGORÍAS	EVIDENCIA
TALLERES CLASES	Desempeños de comprensión	
	Competencias	
	<p>Las actividades que se desarrollan de manera colaborativa y grupal, observación de campo, las mesas redondas, los debates, el diálogo desequilibrante, favorecen los ritmos de aprendizajes y el desarrollo del pensamiento.</p> <p>El trabajo de observación de campo permite la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que le permite integrarse a la actividad, generando interés y confianza en su desarrollo</p>	<p>Se ha notado mejoría en las competencias comunicativas y en la resolución de problemas matemáticos. Competencia científico social. El desarrollo de estas competencias ha generado motivación, interés y confianza en el estudiante a partir de las actividades desarrolladas, se propicia la capacidad para interpretar, argumentar y proponer pensamiento donde se evidencien los aprendizajes.</p>

Se pudo comprobar, que al implementar la planeación en el marco de la Pedagogía Dialogante, el aprendizaje de los estudiantes mejoró. Esto quedó evidenciado en los desempeños de comprensión que manifestaron en la lectura y la escritura y en el avance de la competencia científico social.

En la tabla dieciocho se presentan las principales evidencias encontradas con el instrumento encuesta, en la dimensión aprendizaje, categoría comprensión.

Tabla 18

Resultado del instrumento: encuesta en la dimensión aprendizaje

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE		CATEGORÍA: COMPRENSIÓN	
INSTRUMENTO	SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIA
	Desempeños de comprensión	Competencias	
TALLERES CLASES	Se evidencian escasas actividades grupales donde se genere el trabajo colaborativo, de igual manera pasividad en el desarrollo de las mismas.	No se evidencia de manera clara cuáles competencias se desarrollaban	<p>8. En el momento de un examen, pongo lo propio durante, independientemente de que sepa o no, si en todos momentos, voy exponiendo o cuando necesito por cosas, evidencian.</p> <p>9. Nada Con nada Igualmente Un poco Bastante Mucho Totalmente</p> <p>10. Nada o muy pocas veces se observan actividades de los estudiantes por un tema libremente.</p> <p>11. Nada Con nada Igualmente Un poco Bastante Mucho Totalmente</p> <p>12. Con frecuencia evidencian poca participación en trabajos en clase y luego lo piden por facilitar la asistencia a clases, visitas y prácticas de laboratorio.</p> <p>13. Nada Con nada Igualmente Un poco Bastante</p> <p>14. Si se les suprime algo con frecuencia tiempo y espacio para que los estudiantes expongan sus opiniones personales, independientemente de que ellos estén satisfechos y argumentados.</p> <p>15. Nada Con nada Igualmente Un poco Bastante</p>

La encuesta permitió detectar que en las prácticas de aula que se desarrolla en la institución educativa, utilizan diferentes modelos pedagógicos para la enseñanza. Estos recurrían a

pocas estrategias metodológicas conducentes al desarrollo de la comprensión y por consiguiente al desarrollo de competencias.

En la tabla diecinueve se presentan las principales evidencias encontradas con el instrumento diarios de campo, en la dimensión aprendizaje, categoría comprensión.

Tabla 19

Resultado del instrumento: diario de campo en la dimensión aprendizaje

INSTRUMENTOS	DIMENSIÓN: APRENDIZAJE	CATEGORÍA: COMPRENSIÓN
	SUBCATEGORÍAS	
	Desempeños de comprensión	Competencias
DIARIO DE CAMPO 1,2.	Se ha evidenciado que en el desarrollo de las actividades planteadas, el establecimiento de normas que permitan al estudiante sentirse con interés y confianza, genera la participación activa de este sin temor a ser rechazado o que se burlen por lo que plantea.	Hay que desarrollar en los estudiantes sanos procesos de ambientes de aula, en donde se generen intereses académicos relacionados con su contexto cultural que le permita tener una participación activa y que a través de ella se visibilicen el desarrollo de competencias como la interpretativa, argumentativa y propositiva, que le ayuden a desarrollar procesos de pensamiento.

Se comprobó que los desempeños de comprensión de los estudiantes han mejorado. Aunque presentan mayores dificultades en algunas de las competencias lectoras, también interés por superar las dificultades. Lo cierto es que ahora se nota mayor comprensión y avance en sus aprendizajes, sobre todo en los estudiantes wayuu, se sienten más seguros a la hora de visibilizar el pensamiento.

En la tabla veinte se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento talleres de clases, en los grados sextos de la sede principal, en el área de ciencias sociales, en la dimensión pensamiento, categoría visibilización.

Tabla 20

Resultado del instrumento: talleres de clases en la dimensión pensamiento

INSTRUMENTO	DIMENSIÓN: PENSAMIENTO		CATEGORÍA: VISIBILIZACIÓN
	SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIAS
	Significación o contextualización del aprendizaje	Pensamiento reflexivo	
TALLERES DE CLASES	<p>Los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, se basaron en las necesidades del contexto donde realizan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Los organizadores gráficos fueron claves para que los estudiantes organizaran el pensamiento, además toman como referencia su contexto y lo relacionan en la demostración de sus aprendizajes.</p>	<p>Los estudiantes conocieron la importancia de organizar y expresar su pensamiento de diferente manera, lo que permite ver que comienza a realizar un proceso reflexivo de su aprendizaje.</p> <p>Así mismo, valoran los conocimientos construidos por medio de autocrítica, la autoevaluación, la coevaluación y la toma de decisiones.</p>	

El instrumento ha permitido conocer que los estudiantes manifiestan avances en su comprensión lectora, esto ha sido producto de las estrategias pedagógicas, diseñadas desde la pedagogía dialogante. Sin embargo, en los estudiantes wayuu todavía presentan algunas dificultades en la escritura, hecho que reconocen y desde la constante compañía y la retroalimentación que se les hace están logrando superar las dificultades.

En la tabla veintiuno se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento encuesta, aplicada a los docentes de la institución educativa, en la dimensión pensamiento, categoría visibilización.

Tabla 21

Resultado del instrumento: encuesta en la dimensión pensamiento

DIMENSIÓN: PENSAMIENTO		CATEGORÍA: VISIBILIZACIÓN
SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIAS
INSTRUMENTO	Significación o contextualización del aprendizaje	Pensamiento reflexivo
ENCUESTA	Se evidencia que la contextualización del aprendizaje está representada en lo que arroja el resultado de un examen de carácter memorístico.	No se ve una relación clara entre la manera de realizar las prácticas pedagógicas y promover pensamiento reflexivo.
		 <p>5. Siento que cuando se educan en los salones y en el hogar se ven los resultados de aprendizaje en los libros.</p> <p>6. Cuando enseñan un tema, pueden seguir ideas, formas y procedimientos aprendidos con autonomía.</p> <p>7. Cuando se hace el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son uno de los propósitos esenciales de la educación.</p> <p>8. He descubierto que aparecen problemas que no se resuelven al aplicarlos cuando es el día de la prueba usual.</p>

El análisis de la encuesta permitió teorizar que en las prácticas de aula que se desarrollan en la institución educativa, los diferentes modelos pedagógicos que utilizan para la enseñanza, no van orientados a desarrollar el pensamiento, por esta razón, hay poca visibilización de pensamiento en los discentes porque el aprendizaje es casi que memorístico.

En la tabla veintidós se presentan los principales hallazgos encontrados con el instrumento diarios de campo, en los grados sextos, en el área de ciencias sociales, en la dimensión pensamiento, categoría visibilización.

Tabla 22

Resultado del instrumento: diarios de campo en la dimensión pensamiento

DIMENSIÓN: PENSAMIENTO		CATEGORÍA: VISIBILIZACIÓN	
INSTRUMENTO	SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIAS
	Significación o contextualización del aprendizaje	Pensamiento reflexivo	
DIARIOS DE CAMPO 1,2.	<p>El trabajo de campo ha permitido el desarrollo de actividades que permiten la motivación y la participación activa de los estudiantes, mejorando la generación de ideas y la socialización de las mismas.</p> <p>Evidenciadas cuando realizan preguntas como ¿Por qué el ser humano es víctima de su propia destrucción?</p> <p>¿Qué motivos lleva al hombre a contaminar el medio ambiente?</p>	<p>El desarrollo del tema permitió la motivación de los estudiantes, más cuando se inició con una observación de campo.</p> <p>Con esto se pretende que los educando trasciendan su pensamiento, para que lo refuten, lo dialoguen, lo discutan y lo comparen en aras de desarrollar más comprensión</p>	

Los diarios de campo arrojaron evidencias, la cual manifiesta que desde la planeación de clases soportada en la Pedagogía Dialogante y con las estrategias metodológicas, ha servido para desarrollar el pensamiento de los estudiantes. En su gran mayoría no se cohiben para visibilizar el pensamiento, sobre todo los de la etnia wayuu.

CAPÍTULO IX

9. CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados obtenidos a partir de todo el proceso de investigación, que dio paso a la propuesta didáctica y de los cuales se dio cuenta en los apartados anteriores, se concluye lo siguiente:

- En respuesta a la pregunta: ¿De qué manera se pueden mejorar las prácticas de aula de la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, de Carraipía, La Guajira, con la implementación de un modelo pedagógico de la pedagogía dialogante? , la cual fue el eje del proceso de investigación, se puede expresar que el alcance de la propuesta didáctica con la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía Dialogante, para la transformación de la práctica de aula de los docentes investigadores fue evidente. Lo anterior se sustenta en la evolución que tuvieron las prácticas de aula de los docentes investigadores, la cual comenzó con el ciclo de la evaluación y reflexión de la práctica misma, que conllevó a una nueva forma de planeación didáctica, soportada en unos propósitos de contenidos bien definidos, unas estrategias metodológicas que motivaron a una relación dialógica entre el docente, el educando y el conocimiento, además una nueva manera de evaluar el aprendizaje.

- La reflexión que se hacía de manera constante por parte de los docentes investigadores fue trascendental para transformar las prácticas de aula rutinaria, con la planeación, implementación, evaluación y reflexión, sustentadas en un modelo pedagógico contextualizado, logrando así mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. De allí que los temas, los propósitos que estaban enfocados a evaluar sólo contenidos, la evaluación sancionatoria, la cual se realizaban al final del proceso, fueron replanteadas desde unas planeaciones de clases fundamentadas en el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, el cual es el más pertinente al contexto rural e intercultural donde se encuentra la institución educativa. En ese sentido desde un modelo pedagógico acorde a estas necesidades se pudo promover

la inclusión de estrategias que favorecieron las relaciones, el diálogo, la complementariedad entre las culturas del contexto. Lo anterior, se evidenció al comprobar cómo los estudiantes de la etnia wayuu mejoraron notoriamente en sus aprendizajes y en la visibilización del pensamiento, este, lo expresan de manera más clara en gráficas, dibujos, pinturas, diagramas, mentefactos y otros organizadores gráficos, estos insumos ha permitido observar cómo han cambiado sus ideas y las maneras en que establecen relaciones entre sus nuevos aprendizajes y los conocimientos previos.

- Cuando se realiza y ejecuta una planeación sustentada en un modelo pedagógico acorde a las necesidades del contexto educativo, se puede mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Esto se comprobó al implementar el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante en las prácticas de aula, donde la planeación se enmarcó en unos contenidos de nivel cognitivos, valorativo y procedimental. Dentro del propósito cognitivo se hizo énfasis en la lectura, la comprensión, el análisis, la deducción, la interpretación y la argumentación. Se logró demostrar cómo los estudiantes han comenzado a ser más autónomo en sus aprendizajes. En cuanto a la lectura, de manera individual se ha constatado que ya aplican diferentes estrategias para la comprensión lectora, como fue la relectura, el subrayado, los mapas de ideas, los resúmenes, las cuales se les ha trabajado desde las estrategias metodológica para la lectura.
- De manera colectiva, proponen discusiones cuando realizan las predicciones, anticipaciones y regresiones que les han servido para acercarse a una lectura exploratoria y para que activen los conocimientos previos. Así mismo, han tomado más hábitos de lectura, lo que los ha llevado a la manipulación de diferentes tipos de textos, permitiéndoles reconocer las distintas estructuras textuales, mejorando la interpretación de los escritos con los que interactúan. Lo anterior también les favoreció porque mejoraron notablemente en cuanto a los componentes semántico, sintáctico y pragmático de su competencia lectora, sobre todo los estudiantes wayuu.

- Otro aspecto relevante fue cómo la competencia escritora mejoró en los estudiantes de los grados donde se aplicó la propuesta. Se evidencia cómo razonan de manera estratégica, o en otras palabras, están utilizando las estrategias cognitivas específicas para producir los textos, mediante los tres subprocesos escriturales planear, escribir, revisar/editar. De esta manera las estrategias metodológicas para la enseñanza de la escritura fue más motivante, porque les ha permitido a los educandos que generen diversas ideas antes de producir un escrito, donde realizan el croquis del plan de escritura en organizadores gráficos, en este caso el mapa de ideas.

Una parte importante en este proceso ha sido la retroalimentación, la cual se le hace en cada etapa del subproceso escritural, donde los errores no se sancionan, sino que se tiene como un proceso normal de aprendizaje. Lo anterior ha servido para que cada estudiante comprenda la importancia de revisar sus escritos, por dónde va, además han aprendido a reflexionar sobre sus logros, sus éxitos y dificultades. Así mismo se ha notado la relevancia que ha ganado por ellos la autoevaluación y la coevaluación de los trabajos escritos mediante las matrices evaluativas.

Con esta estrategia evaluativa los discentes se sintieron más comprometidos con su proceso lector y escritor, además le hicieron observaciones oportunas a sus compañeros tomando como referencia la rutina de pensamiento, valoro, me preocupa y recomiendo. Además la mediación dialógica del docente para hacerles las observaciones, las orientaciones claras, pertinentes y constructivas, también sirvió para que mejoraran sus aprendizajes y se sintieran más seguros de lo que hacían.

- Dentro de la planeación, el propósito valorativo enmarcado dentro del modelo pedagógico de la Pedagogía dialogante, ha ayudado a los estudiantes a que tengan una transición hacia una formación más libre, más autónoma en sus aprendizajes, más ética, son más tolerantes, son más afectivos y sociables, más dialógicos y se nota más el compañerismo.

- En la planeación, el propósito práxico también cobró relevancia. Se hizo evidente que, cuando las estrategias metodológicas se realizan de manera dialógica e interestructurante, junto con actividades de mesas redondas, el diálogo grupal y desequilibrante, la discusión y colaboración entre pares, la toma de apuntes de manera reflexiva, las salidas de campo, la lectura y el trabajo en equipo, los estudiantes se desenvuelven mejor en el aula de clase.

Por consiguiente, en la comprensión de los estudiantes se evidenció una verdadera contextualización del aprendizaje, ya que casi siempre tomaban los problemas disciplinares, sociales y culturales de su contexto local, regional, nacional e internacional y lo relacionaban con la solución o la construcción de sus realidades. Esto demuestra que la planeación soportada en el modelo de la Pedagogía Dialogante, ha servido para que los discentes mejoren sus capacidades y habilidades. Actualmente no dan un juicio a priori, se toman su tiempo para pensar, analizar e interpretar la información. Esto ha trascendido en mejorar las inferencias, construir explicaciones lógicas y expresarlas de manera oral o escrita. Así mismo, demuestran autonomía en la toma de decisiones y la solución de problemas inherentes en de su aprendizaje y la autorregulación del mismo.

- Un pilar importante en estas planeaciones fue la evaluación, la cual abordó las tres dimensiones del ser humano, como lo son el nivel cognitivo, valorativo y práxico, que se realizó a lo largo del proceso didáctico y se le hacía retroalimentación constante. Una transformación importante de la evaluación fueron los criterios claros y alcanzables que se consensuaban con los educandos, los cuales se especificaban que iban encaminados al desarrollo y visualización del pensamiento. Algunos instrumentos utilizados para evaluar el nivel cognitivo y práxico como lo fueron las pruebas escritas, evaluaban competencias y no contenidos, los debates con conclusiones escritas reflexivas. Además, las tareas de ejecuciones como los organizadores gráficos, los proyectos y dibujos. Así mismo, las técnicas de comunicación personal como los juegos de roles y los sociodramas sirvieron para que los estudiantes se sintieran motivados hacia la evaluación. Para ellos, dentro del

aula de clases esta no hace parte de acción sancionatoria, sino que está trascendiendo a actos de conciencia, porque les ha permitido conocer lo que necesitan para mejorar sus competencias, habilidades, al mismo tiempo para identifiquen sus falencias y se vuelvan auto críticos y auto evaluadores de sus aprendizajes.

Dentro de la evaluación valorativa que tiene una característica intersubjetiva, ha jugado un papel importante el involucramiento del seno familiar y la psicóloga orientadora. Por consiguiente se ha notado que las intervenciones actitudinales han favorecido en los estudiantes la toma de conciencia de sus aprendizajes, la reflexión personal y su relación con el contexto. Ahora los estudiantes son más partícipes de sus acciones escolares, más empáticos, con un poco más de independencia de criterio y autonomía.

- Otra evidencia de esta manera de evaluar, ha sido la autoevaluación y a la coevaluación entre pares. Al realizar la transición hacia una evaluación que se adecuara a los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos, se detectaron las falencias encontradas en el aprendizaje y esto favoreció el fortalecimiento de la comprensión. En concordancia, en los intercambios de trabajos evaluativos, se usó la coevaluación por medio de matrices. Al darle facultad sobre su proceso de aprendizaje, se fortaleció la autonomía del estudiante, y así construir el aprendizaje y la visibilización de su pensamiento, reflexionando sobre su desempeño y el del par. Así mismo, la socialización de las evaluaciones y la retroalimentación de las mismas, han generado confianza en esta y mayor participación en este tipo de actividades de los estudiantes de la etnia wayuu.
- Esta transformación de la práctica de aula soportada en el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, ha servido para que sus métodos y actuaciones didácticas se enfoquen también en el trabajo intercultural dentro de la escuela y su proyección fuera de ella. Así mismo, al comenzar a realizar la transición hacia la implementación del modelo pedagógico en la institución educativa, se puede

mejorar el horizonte institucional en cuanto al componente pedagógico, ya que el resultado de las intervenciones en el aula puede motivar al resto de los docentes a cambiar sus prácticas de aula. Así mismo, desde estas prácticas de aula cimentadas en el modelo pedagógico interestructurante, se le facilita el acceso a la educación a todos los que están en edad escolar, con un currículo soportado en un modelo pertinente para esta población, donde la inclusión e interculturalidad estén siempre presentes en la institución educativa.

- Por último, se identificaron las falencias en las prácticas de aula entre un modelo pedagógico que se estructuraba en el PEI y su puesta en acción, pero también las maneras de intervenirla. Así mismo se reconoce lo difícil que será realizar la transición hacia una propuesta institucional, en lo cual no hay que desfallecer porque se ha visto una gran mejoría en la transformación de las prácticas de aulas, que han trascendido en mejorar la enseñanza de los docentes involucrados en la investigación, por ende el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes. Por lo tanto, hay que seguir con perseverancia, disciplina, firmeza y motivación, donde se demuestre con evidencia los cambios obtenidos y lograr estimular a los demás docentes y directivos a conocer e implementar la propuesta de transformar las prácticas de aula, desde el modelo pedagógico de la pedagogía Dialogante.

CAPITULO X

10. APRENDIZAJES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS OBTENIDOS

Partiendo de la reflexión y el análisis de las prácticas de aula de los investigadores y utilizando como instrumento los diarios de campo, se evidencia la importancia de la transformación de la práctica de aula de los docentes teniendo en cuenta el contexto rural donde se encuentran ubicadas las diferentes sedes, es así como surge la pregunta de investigación ¿De qué manera se pueden mejorar las prácticas de aula de la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, de Carraipía, La Guajira, con la implementación de un modelo pedagógico de la pedagogía dialogante?

Para dar respuesta a este interrogante se parte entonces de la necesidad de realizar las prácticas de aula fundamentada en un modelo pedagógico interestructurante. Por lo tanto el modelo es el más oportuno a las condiciones y necesidades de los estudiantes campesinos e indígenas de la zona de influencia de la institución educativa. Desde esta perspectiva, se da la transformación en las prácticas de aula, partiendo con la planeación, implementación, evaluación y reflexión, que se transfirieron a mejorar los procesos de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento. Por consiguiente materializó la propuesta didáctica de intervención soportada en el modelo pedagógico de la pedagogía dialogante.

Por lo anterior el propósito de identificar dentro de la investigación la definición de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, y dentro de cada una de ellas unas categorías y subcategorías que fundamentaran la planeación se realizó un rastreo fundamentado en las concepciones teóricas de investigadores como De Tezanos (2007), De Zubiría (2013), Ausubel (1976), Guzmán y Alba (2014), Vigostky (2008), Gowin (1981), Dewey (2010), Perkins (1997), entre otros. Los autores plantean en sus postulados la importancia de cada una de estas dimensiones en la transformación de la práctica de aula y la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Es así como desde el transcurso de intervención que se llevó cabo para mejorar la práctica de aula, basada en la planeación desde la pedagogía dialogante generó mejores

procesos en el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativa, propositiva, comunicativa, científico social, de resolución de problemas y todas aquellas que fomenten el desarrollo del pensamiento del estudiante.

Al iniciar el proceso de evaluar las prácticas de aula implementadas con el modelo pedagógico de la Pedagogía Dialogante, se traslada a la reflexión sobre los aspectos a mejorar, los cuales eran rediseñar las estrategias metodológicas que se relacionaran con los propósitos de contenidos, debido a que en las primeras intervenciones los estudiantes participaban poco de las clases. En este sentido una de las fortalezas encontradas, fue el diseño de un plan de clases más estructurado y contextualizado a las realidades estudiantiles, donde de antemano, los estudiantes conocían los propósitos de la clase y los criterios de evaluación de la misma. El hecho de causar unas clases más dialógicas entre el escolar y el aprendizaje, conllevó a que el clima del aula transitara a una mejor manera de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento.

En cuanto a la implementación de las estrategias metodológicas planteadas en la planeación, permitieron generar motivación, interés, confianza en los estudiantes lo que hizo evidente la visibilización del pensamiento. Los tres aspectos claves para generar confianza como fueron, el establecimiento de acuerdos donde todos escuchan a todos, todos respetan la opinión de los demás y todos se pueden equivocar. Esto generó la participación activa de los estudiantes, lo cual anteriormente se evidenciaba poco, debido a la timidez que manifiestan los estudiantes y en especial los de la etnia wayuu.

Las rutinas de pensamiento como aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos, se convirtieron en una herramienta que facilitó identificar las concepciones erróneas de los estudiantes y una nueva forma para que el estudiante observara cómo cambiaba su pensamiento. Estas se convirtieron para el docente en una estrategia para identificar en los estudiantes lo que le falta y lo que necesita en su aprendizaje. Así mismo, al reconocer al educando como una persona activa que construye sus conocimientos a partir de sus realidades y que se inquiete por superar sus debilidades.

Estas rutinas como estrategias permiten que el estudiante explore y reconozca su contexto y tenga la capacidad de transformarlo, de tal manera que incida en su conocimiento y maduración a través de sus aprendizajes. Su uso constante y continuo permitió la apropiación y autonomía de los estudiantes frente a la comprensión de sus necesidades de conocimiento y pensamiento, y que de manera gradual evidencien sus avances.

En cuanto a la planeación que se ha desarrollado bajo los parámetros de la pedagogía dialogante, se hace evidente una mejoría en los procesos de aprendizaje, se convirtió en uno de los ejes fundamentales para la transformación de la práctica de aula, ya que ha tenido en cuenta las necesidades del contexto de los estudiantes desde la visión de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, sustentada en las categorías planeación, comprensión y visibilización del pensamiento. Así mismo, en la dimensión de enseñanza están las subcategorías de (propósitos de contenido, estrategias metodológicas, evaluación). En la dimensión de aprendizaje se presentan (desempeños de comprensión y competencias). Por último en la dimensión de pensamiento se encuentran (significación o contextualización del aprendizaje y pensamiento reflexivo). Este proceso de investigación, ha evidenciado en el docente la apropiación y transformación de la práctica de aula y por consiguiente unos mejores procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Todos estos cambios se ha evidenciado en cada uno de los análisis que se plantearon en los ciclos de reflexión que se iban dando en el proceso de la transformación de la práctica de aula de los docentes, a partir de la implementación del modelo pedagógico de la pedagogía dialogante en la Institución Agrícola Educativa Rural N° 12 del Corregimiento de Carraipía, municipio de Maicao la Guajira.

CAPÍTULO XI

11. PREGUNTAS QUE SURGIERON A PARTIR DE LA INVESTIGACION

Aunque se ha transformado la práctica de aula y con ello se le ha dado respuesta al problema de investigación, ¿De qué manera se pueden mejorar las prácticas de aula de la Institución Agrícola Educativa Rural Número 12, de Carraipía, La Guajira, con la implementación de un modelo pedagógico de la pedagogía dialogante?, es innegable que la intervención mediante la propuesta didáctica no se encuentra totalmente terminada, por consiguiente a partir de realizar un análisis reflexivo sobre el desarrollo de la investigación adelantada, surgen nuevos interrogantes a partir de los cuales se puede desarrollar nuevos procesos investigativos relacionaos con esta temática.

- ¿Qué otros propósitos se podrán agregar a la propuesta didáctica, fundamentada en la pedagogía Dialogante, que a la vez sea pertinente a los contextos de las comunidades indígenas, campesinos e inmigrantes?
- ¿Qué otro tipo de estrategias metodológicas se pueden plantear desde el modelo pedagógico de la pedagogía Dialogante, para visibilizar el pensamiento de los educandos de las comunidades wayuu, campesinos e inmigrantes?
- ¿Qué referentes culturales han de tenerse en cuenta al momento de diseñar estrategias metodológicas con poblaciones vulnerables?
- ¿Qué rasgos interculturales son determinantes en el análisis de definición de un modelo pedagógico contextualizado?

CAPITULO XII

12. REFERENCIAS

- Anijovich, R & Mora, S (2009) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula, grupo editorial Arique, Buenos Aires (Argentina)
- Ausubel, D. (1963). El aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. Porto alegre S, Brasil.
- Ausubel, D. y otros (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trilla.
- Ausubel, D. (1983). Desarrollo de la personalidad en el niño. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bello, F (2013). La encuesta como instrumento de construcción teórico-metodológico. Revista Mañongo. N° 42, Vol. XXII, Pág. 245.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-39.
- Bronfenbrenner y Morris, (1998) Perspectiva Contextual y Sociocultural.
- Camperos, M.T. (2017). Resignificación de la práctica pedagógica en el aula: Un análisis desde el proceso de investigación-acción. *REVISTA TEMAS*, 3(11), 111 – 118.
- Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué, Corporación Universitaria de Ibagué.
- Corral, R. (1996). La Pedagogía cognoscitiva. Ibagué: El Poirá Editores.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. Consultado en: 13 septiembre del 2018.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705028>
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y procesos educativos (pág. 21).Barcelona: Paidós.
- De Zubiría, J. Hacia una Pedagogía Dialogante. (2013)
Consultado en: 25 de marzo del 2018.
Recuperado de: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docspdf/general.Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante, Cooperativa Editorial Magisterio, segunda edición, Bogotá.

De Zubiría, (2013).Cómo diseñar un currículo por competencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Evans, E. Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Consultado en: 31 de mayo de 2017. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/>

Feldman, Daniel. (2010).Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Flórez. R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: Editorial McGraw-Hill.

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Consultado en: 23 de marzo de 2018. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

Hernández, R. et al. 2014. Metodología de la investigación. México: Mcgraw-hill / Interamericana editores, S.A. de C.V.

Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. Revista de artes y humanidades UNICA, 8(18). Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2017. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>> ISSN 1317-102X

Martínez, L. (2007).La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores, 4, 73-80.

Martínez, N. (2004). Los modelos pedagógicos y la práctica de aula. Universidad de Murcia.

Moreno, W., Velázquez, M. (2016). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2017, 15(2), 53-73. Consultado en: 15 de febrero de 2018. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/7019/7716>

Ortega. (2012). Importancia de la planeación de clases en la dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje. Consultado 3 de Noviembre de 2017.Recuperado de: <https://www.monografias.com/docs113/planeacion-clase-tarea-fundamental-trabajo-docente/planeacion-clase-tarea-fundamental-trabajo-docente.shtml>

Parra, E., Román, C. Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Fundación Católica del Norte. Medellín, Colombia. Consultado en: 15 de agosto de 2017. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/234/446>

Perkins, D., Tishman, S., Jay, E. (1998). Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Buenos Aires. Aique.

Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Ante todo la comprensión. "Putting Understanding up-front! Educational Leadership. Consultado en: 2 de septiembre de 2017.

Recuperado de: <https://es.scribd.com/documnet/366982642/389671-Ante-Todo-La-Comprensión-Perkins-y-Blythe>.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? Stone, M. Compiladora. Enseñanza para la comprensión. Bs.As. Paidós. Consultado en: 25 de julio de 2018. Recuperado de:

http://www.medfamco.fmed.edu.Uy/Archivos/pregrado/.Ciclo_Introductorio/Materiales/qu_e_es_la_compresi_n1pdf.

Pinto, A. (S.F). Los modelos pedagógicos. Secretaría Académica IDEAD de la Universidad del Tolima.

Restrepo, B. 2009. Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. Consultado en: 30 de agosto de 2017. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>

Ritchhart, R. (2014). Hacer visible el pensamiento (1st ed., pp. 37-300). Madrid: Paidós
Rutinas de pensamiento. (2017). Innovasantaana. Consultado en: 19 Febrero 2017.

Recuperado de: <https://innovasantaana.wordpress.com/metodologias/rutinas-depensamiento/>

Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (13).

Consultado en: 13 de febrero de 2018. Recuperado de:

http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html

Sánchez, E., Sarmiento, J., Orjuela, G (2015). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa De formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo En Revista Educación y Humanismo, 16(26), 104-

121. <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacion>

Simon, H. A. (1985). Human nature in politics: The dialogue of psychology with political science. American Political Science Review, 79(2), 293-304.

S.N. (2015). El nivel socioeconómico de la familia afecta las habilidades cognitivas de los niños. Consultado el día 15 de agosto de 2017. Recuperado de:

Blog.educo.org/el-nivel-socioeconomico-afecta-a-las-habilidades-cognitivas-de-los-niños/

Tipoldí, J. (S.F). Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar, pensar para aprender.

Consultado en: 13 de julio de 2018. Recuperado de:

http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/85206/mod_imscp/content/2/Promover_el_pensamiento_en_el_aula.pdf

Tisman S, & Palmer, P. (2005). Pensamiento Visible. Consultado en: 4 de abril de 2018.
Recuperado de:
http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf

Vázquez, E. & León, R. (2013). Educación y Modelo pedagógico. Secretaría de educación de Boyacá.

Vázquez, Andrés. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja-Boyacá, Colombia.
Consultado en: 23 de agosto de 2017. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227527008>

Zilberstein. (2016)). La planeación de clase, una tarea fundamental en el trabajo docente. .
Consultado 3 de Noviembre de 2017. Recuperado de:
<https://www.monografias.com/docs113/planeacion-clase-tarea-fundamental-trabajo-docente/planeacion-clase-tarea-fundamental-trabajo-docente.shtml>

CAPITULO XIII

13. ANEXOS

13.1 PLANEACIÓN DE CLASES

Anexo 1

Tabla 23

Planeación de clase

INSTITUCIÓN AGRÍCOLA EDUCATIVA RURAL N° 12 SEDE ESCUELA NUEVA SAN BENITO DE PALERMO	
DOCENTE ALFONSO ERNESTO FORERO ESTRADA	GRADO CUARTO PRIMER PERÍODO ÁREA: LENGUAJE
UNIDAD 1: A DIVERTIRSE EN SERIO TIEMPO APROXIMADO: Dos sesiones de 60 minutos	EJE TEMÁTICO LA PALABRAS PUEDEN DECIR LO CONTRARIO
PREGUNTA GENERADORA: ¿Cómo comprendo la importancia de las palabras en la comunicación y su aplicabilidad en mi vida diaria?	
ESTÁNDARES BÁSICOS DE competencias (Comprensión e interpretación textual – literatura – producción textual – ética de la comunicación – medios de comunicación y otros sistemas simbólicos)	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leo diversos tipos de textos: descriptivos, informativos, narrativo, explicativo y argumentativo. ➤ Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos. ➤ Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. ➤ Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. ➤ Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa. 	
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	
<ol style="list-style-type: none"> I. Escribe textos a partir de información dispuesta en imágenes, fotografías, manifestaciones artísticas o conversaciones cotidianas. II. Crea textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación. 	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea elementos no verbales en los textos que escribe para enfatizar en una intención comunicativa específica. 2. Comprende el sentido de las manifestaciones no verbales presentes en canciones, afiches y conversaciones. 3. Complementa sus escritos por medio de secuencias de imágenes o dibujos. 4. Participa en espacios discursivos orales en los que socializa con otros los textos que crea, e incorpora efectos sonoros para acompañar la narración. 	

LOGRO

Al culminar el primer período los discentes serán capaces de leer con fluidez y adecuada entonación, e identificar diferentes tipos de textos, para que trascienda en la producción de los mismos, teniendo en cuenta la realidad, las propias experiencias y siguiendo un plan para la organización de las ideas.

GUÍA 1B: ACTIVIDAD PRÁCTICA (ORGANIZO CONCEPTOREFUERZO CONOCIMIENTO)

TIPOS DE TEXTOS: facilitarle a cada niño una rejilla donde se explicita el propósito, estructura y contenido de los textos, descriptivos, informativos, narrativos (cuentos, novelas, fábulas, leyendas, mitos, chistes, Jitanjáfora, anécdotas), líricos (poemas, odas, canciones), explicativos, expositivos y argumentativos. Luego socializar los textos narrativos y los líricos, partir de semejanzas y diferencias. **15 minutos.**

ACTIVIDAD PRÁCTICA

Trabaja en grupo. Leerán la copla del numeral 1 de la página 12, luego responderán las preguntas sugeridas en los numerales 2 y 3, luego socializarla con el docente. **10 minutos.**

Cerrar la clase con esta última actividad.

AUTOEVALUACIÓN

Realizar una autoevaluación tomando como referencia las siguientes preguntas que responderán en la casa.

¿Qué aprendí hoy?

¿Cuál fue mi mayor fortaleza o lo que se me hizo más fácil comprender y por qué?

¿Cuál o cuáles son mis mayores debilidades o lo que se me hizo más difícil comprender y por qué?

¿Qué puedo hacer para mejorar mis dificultades?

Participación oral y escrita.

Disposición a la actividad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Demostración de comprensión de manera escrita, donde se evidencie una planeación para la construcción de un texto narrativo.

FORMAL

Guiar a los niños en la ayuda de categorizar las ideas de los párrafos, de igual manera como se planifica un texto de acuerdo a su propósito, estructura y contenido. **10 minutos.**

RETROALIMENTACIÓN.

INFORMAL

Hacerles las observaciones pertinentes sobre la entonación, pronunciación, articulación, organización de las ideas al producir un texto oral, de la misma manera orientarlos en la importancia de la gramática y la puntuación para producir un texto escrito.

SEGUNDA SESIÓN DE CLASES

ACTIVIDAD PRÁCTICA

Trabaja en grupo. Para retomar la segunda sesión de la clase, leerán el cuento “LOS COMPADRES EMBUSTEROS”, responder las preguntas sugeridas de los numerales 2, 3, 4, 5, de la página 15. Compartir en mesa redonda lo que les gustó de la lectura. **10 minutos**

Trabaja solo. Realizar un crucigrama sobre el texto narrativo que leyeron. Al terminar, comparar el trabajo con los compañeros y conversar sobre las respuestas que dieron. **5 minutos.**

GUÍA 1C: ACTIVIDAD EVALUATIVA (NIVEL DE APROVECHAMIENTO)
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PRUEBA ESCRITA Y ORAL

PRUEBA ESCRITA. Inventar anécdotas o jitanjáforas, coplas y escribirlas en el cuaderno. Recordarle las maneras de planificar los textos antes de escribirlos. **15 minutos.**

ORAL. En mesa redonda relatarán las anécdotas que averiguaron o los textos que construyeron, se tendrá en cuenta la entonación, articulación y la organización de las ideas, luego lo expondrán en el salón de clases. Después que cada estudiante termine su presentación, se les hará las respectivas correcciones y sugerencias. **10 minutos.**

AUTOEVALUACIÓN

Realizar una autoevaluación tomando como referencia las siguientes preguntas que responderán en la casa.

¿Qué aprendí hoy?

¿Cuál fue mi mayor fortaleza o lo que se me hizo más fácil comprender y por qué?

¿Cuál o cuáles son mis mayores debilidades o lo que se me hizo más difícil comprender y por qué?

¿Qué puedo hacer para mejorar mis dificultades?
10 minutos.

Participación oral y escrita.

Disposición a la actividad.

Demostración de comprensión de manera escrita, donde se evidencie una planeación para la construcción de un texto narrativo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

FORMAL

Guiar a los niños en la ayuda de categorizar las ideas de los párrafos, de igual manera como se planifica un texto de acuerdo a su propósito, estructura y contenido. **10 minutos.**

INFORMAL

Hacerles las observaciones pertinentes sobre la entonación, pronunciación, articulación, organización de las ideas al producir un texto oral, de la misma manera orientarlos en la importancia de la gramática y la puntuación para producir un texto escrito.

RETROALIMENTACIÓN.

VALORACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Los estudiantes se ayudarán de un bitácora de desempeño, en esta podrán escribir la importancia de lo que aprendieron y su aplicación en su vida, el punto de vista de sus familiares sobre este nuevo aprendizaje, sus avances, sus limitaciones y los compromisos que va adquirir frente a sus falencia, por último se expresarán entre ellos un acto de afecto por el trabajo que realizaron. 10 minutos.

13.2 DIARIOS DE CAMPO

Anexo 2

Tabla 24

Diarios de campo

Institución Agrícola Educativa Rural N° 12. Sede Escuela Nueva San Benito de Palermo	
Grupo objeto observado: Grado cuarto	Hora de inicio: 7:30 A.M Hora de finalización: 8:30 A.M Tiempo: 60 minutos
Fecha: 22 – 11 - 2016	Registro N°: 04
Nombre del observador: Alfonso Ernesto Forero Estrada	
NOTAS DESCRIPTIVAS	PRE CATEGORÍAS
<p>La guía didáctica se desarrolla con unas actividades para el grado cuarto en el área de matemáticas, la unidad se llamó “PERÍMETROS Y ÁREAS”, el tema fue “CONOZCAMOS EL SISTEMA DE UNIDADES DE ÁREA”, las diferentes actividades diseñadas para los estudiantes tenían como objetivo desarrollar la capacidad de reconocer el uso de algunas magnitudes (longitud, área) y de algunas de las unidades que se usan para medir cantidades de la magnitud respectiva en situaciones aditivas y multiplicativas, que le sirviera para utilizarla en diferentes procedimientos de cálculo para hallar el área de diferentes figuras en el contexto.</p> <p>Para realizar la clase se utilizó la metodología activa participativa, se comenzó socializando la unidad didáctica, la temática y el logro a alcanzar.</p> <p>La primera actividad era para auto construcción de conocimiento, para eso les pidió a los niños y niñas que charlaran sobre que unidades de medidas utilizarían para calcular el área de:</p> <p>La cara de un caja El tablero El piso del salón La escuela Una uña</p> <p>Al terminar la discusión se les hizo las respectivas aclaraciones y se les enfatizó que cuando miden objetos pequeños las unidades de medidas más adecuadas son el dm^2, cm^2, mm^2, y cuando son más grandes se utilizan el m^2, dam^2, hm^2, km^2.</p> <p>Como segunda actividad se les propuso que en grupo de a tres niños, le hallaran el área y el perímetro a la cara de un cuaderno, a una baldosa del salón, al salón y a la escuela, al terminar la</p>	<p>Estrategias metodológicas Evaluación Comprensión Pensamiento reflexivo</p> 

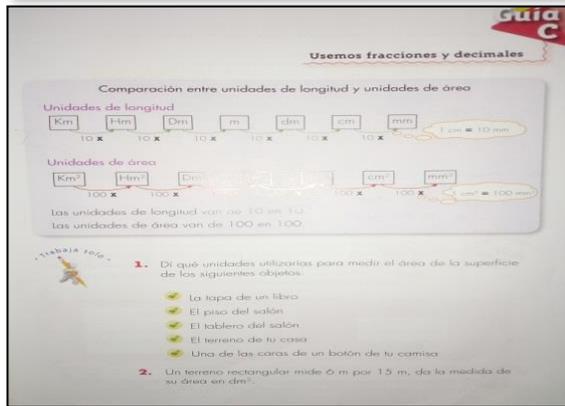
actividad socializaron sus respuestas, en esta actividad se demoraron 15 minutos.



Otra actividad básica fue la de organizar conceptos, cada estudiante debía escribir en su cuaderno de matemáticas la familia del metro cuadrado, el significado de hectárea, para esta actividad tuvieron 10 minutos.

La actividad práctica individual los estudiantes se ayudaron de la Segunda Cartilla de Matemáticas de Escuela Nueva, debían realizar los ejercicios sugeridos en las páginas 50, 51 y 52. Luego debían reunirse en grupo y comparar las respuestas y por último se debía hacer una plenaria de lo discutido grupalmente, todo esto en 15 minutos.

Como actividad evaluativa se tomó como instrumento la prueba escrita, de manera individual los estudiantes debían desarrollar los ejercicios propuestos en las páginas 53 en un tiempo de 20 minutos.



NOTAS INTERPRETATIVAS

Se logró constatar que los niños y niñas se confundieron con la simbología de los submúltiplos y múltiplos de metro cuadrado, por otro lado, la mayoría de los estudiantes utilizaron las medidas adecuadas para hallarle el área y el perímetro a las superficies asignadas para dicho ejercicio, con pocas dificultades.

En los problemas sugeridos de la cartilla de matemáticas, se volvió a notar dificultad en la mayoría de los discentes a la hora de convertir

NOTAS METODOLÓGICAS

- Metodología activa participativa
- Cartillas guías de ESCUELA NUEVA
- Cuadernos
- Textos escritos en el tablero
- Fotografías
- Observación directas

<p>unidades mayores a menores y viceversa, se les explicaba de diferentes maneras, se les sugirió que utilizaran el convertidor pero aún la gran mayoría seguían sin entender.</p> <p>También se notó dificultad para diferenciar la hectárea de las unidades de medidas estudiadas cuando hicieron la actividad evaluativa, luego que se leyó de manera conjunta y lograron avanzar en la tarea.</p>	
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p>	<p>Profe, ¿este convertidor, mi papá lo puede usar en la casa?</p> <p>¿Esto me sirve para el potrero de la casa?</p> <p>¿Qué es un área?</p>
<p>PREGUNTAS QUE ME SURGIERON</p>	<p>¿El tiempo empleado para el desarrollo de la unidad didáctica fue suficiente para los niños que tiene ritmo de aprendizaje lento?</p> <p>¿Las actividades propuestas fueron suficientes y puntuales para desarrollar aprendizajes?</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p>	<p>El trabajo colaborativo motiva al estudiantado para desarrollar las actividades de manera rápida y efectiva, los estudiantes que tienen mayor dificultad en el planteamiento y solución de problemas matemáticos se motivan a trabajar en grupo.</p>

FOTOGRAFÍAS DIARIOS DE CAMPO
DOCENTE NIBALDO FLÓREZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA EXTENSION DE LA GUAJIRA

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 18 DE Octubre de 2016
LUGAR: INSTITUCION EDUCATIVA No. 12 SEDE PRINCIPAL
GRUPO OBJETO DE OBSERVACION: 602
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACION: 9:00 A.M.
HORA DE FINALIZACION DE LA OBSERVACION: 10:20 A.M.
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 80
NOMBRE DEL OBSERVADOR: NIBALDO ENRIQUE FLOREZ PEREZ
REGISTRO No. 001.

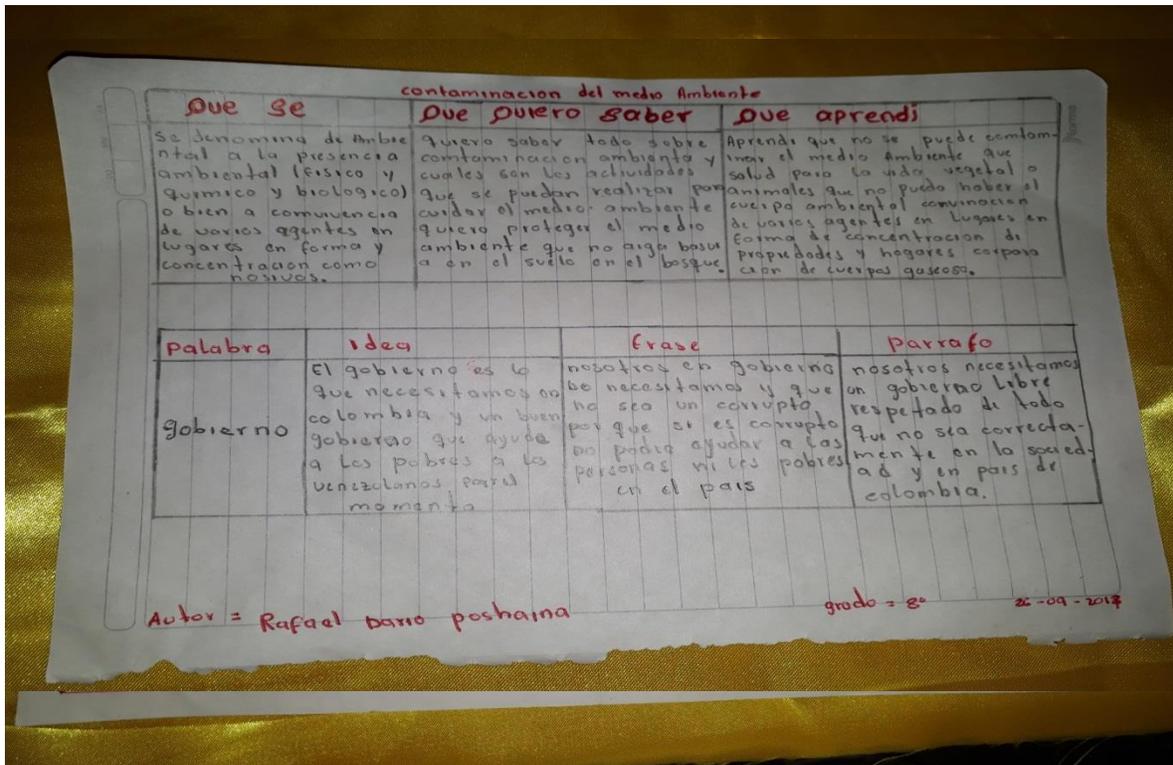
<p>NOTAS DESCRIPTIVAS La actividad consiste en poner en práctica las capacidades de interpretación y argumentación de los niños del grado 602, específicamente en la asignatura de geografía, teniendo como referente el tema de la contaminación Atmosférica por parte de los seres humanos en el desarrollo de las diferentes actividades que estos realizan, para la cual se tendrá como referente una serie de preguntas mediante las cuales se realizará el ejercicio.</p>	<p>PRE-CATEGORIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> El objeto de observación es la capacidad que presentan los estudiantes para la interpretación y argumentación de situaciones que se presentan sobre una temática, los estudiantes de sexto 02 cuando se les formulan preguntas donde ponen en práctica los conocimientos previos con los cuales deben formular las respuestas realizando un análisis interpretativo de los interrogantes, teniendo en cuenta la participación de los integrantes del grupo para luego sustentar una respuesta en común.
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS Se pudo constatar que los estudiantes presentan un relevante conocimiento acerca de la atmósfera y de los diferentes contaminantes que los seres humanos producen el desarrollo de los diferentes contextos donde desarrollan sus actividades. A la hora de la socialización de las preguntas desarrolladas de forma grupal se pudo evidenciar que están avanzando progresivamente en el desarrollo.</p> 	<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Se realizaron los talleres teniendo en cuenta un tema de interés para ellos con el cual realizaron un análisis interpretativo y argumentativo de los interrogantes presentados relacionados con el tema de la contaminación atmosférica, se organizaron grupos de 4 estudiantes con el fin de indagar sobre las respuestas formuladas para luego realizar un reportaje del grupo.
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES Que es la contaminación doméstica? Cuáles son los tipos de contaminación? A que llamamos atmósfera?</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN en este espacio se escriben las preguntas planteadas tal cual como las formulan los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Que es domestico

Comentario [u1]: revisar en que consista la transcripción.

	<p>ser mejoradas para tener un mejor proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La falta de acceso a una buena biblioteca y a internet también puede ser un factor de dificultad de los procesos de aulas
<p>NOTAS DE INTERES</p> <p>Los contextos individuales de aula son un factor fundamental para el desarrollo de enseñanza de aprendizaje, dentro de los cuales se puede presentar una activa integración y participación de todos los elementos y actores de los procesos educativos, que los docentes debemos tener en cuenta para lograr las metas propuestas y mejorar el nivel académico de nuestros estudiantes.</p>	<p>PREGUNTAS QUE ME SURGIERON</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que es lo que hace que un contexto individual de aprendizaje de aula sea considerado como tal? • Que es lo que caracteriza a un contexto específico de aprendizaje? • Quien define estos contextos como contexto de aprendizaje.

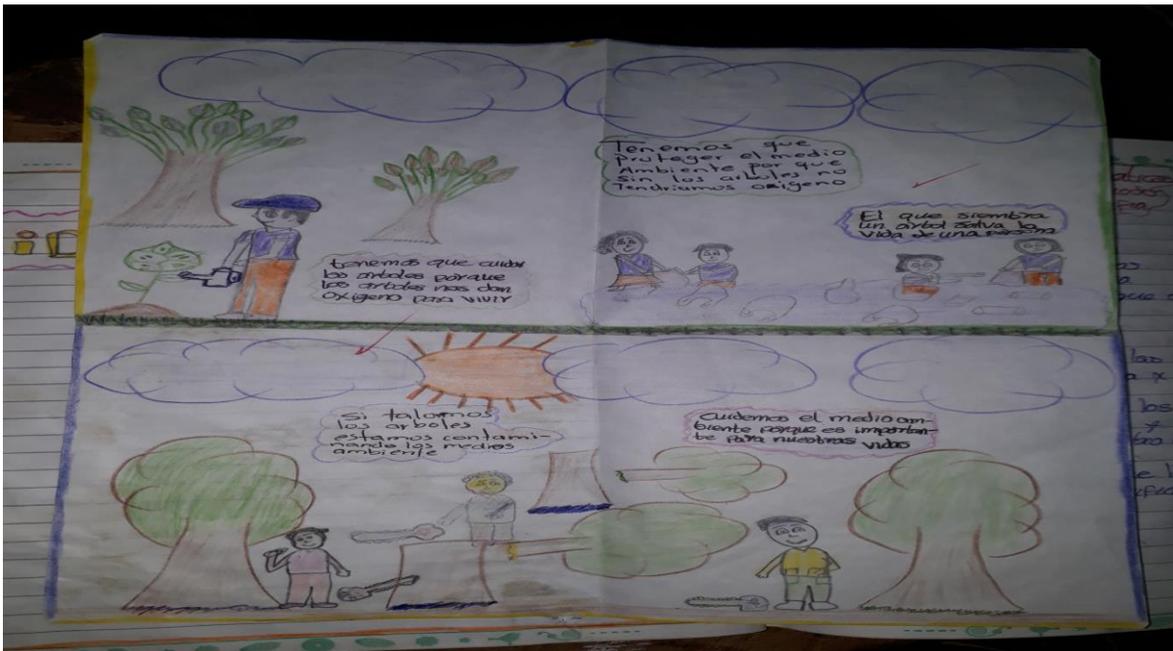
13.3 RUTINAS DE PENSAMIENTOS

Anexo 3



13.4 REALIZACIÓN DE COMICS

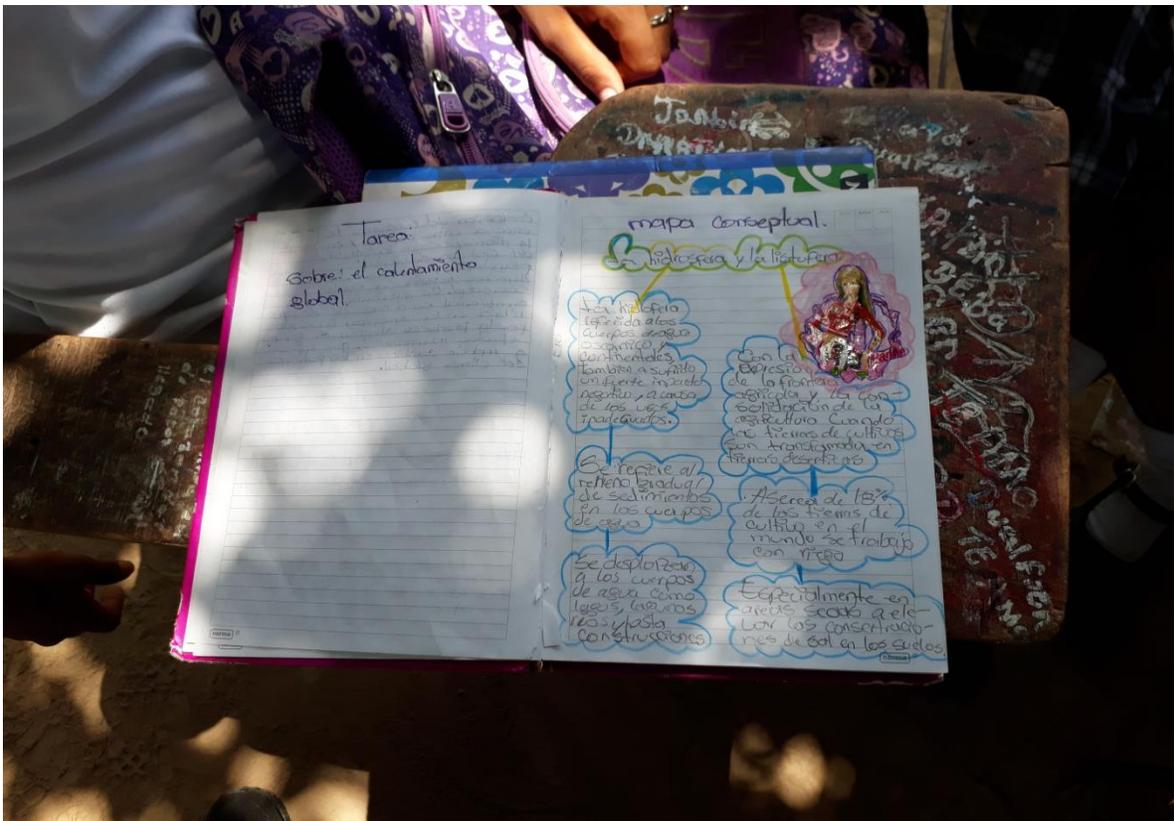
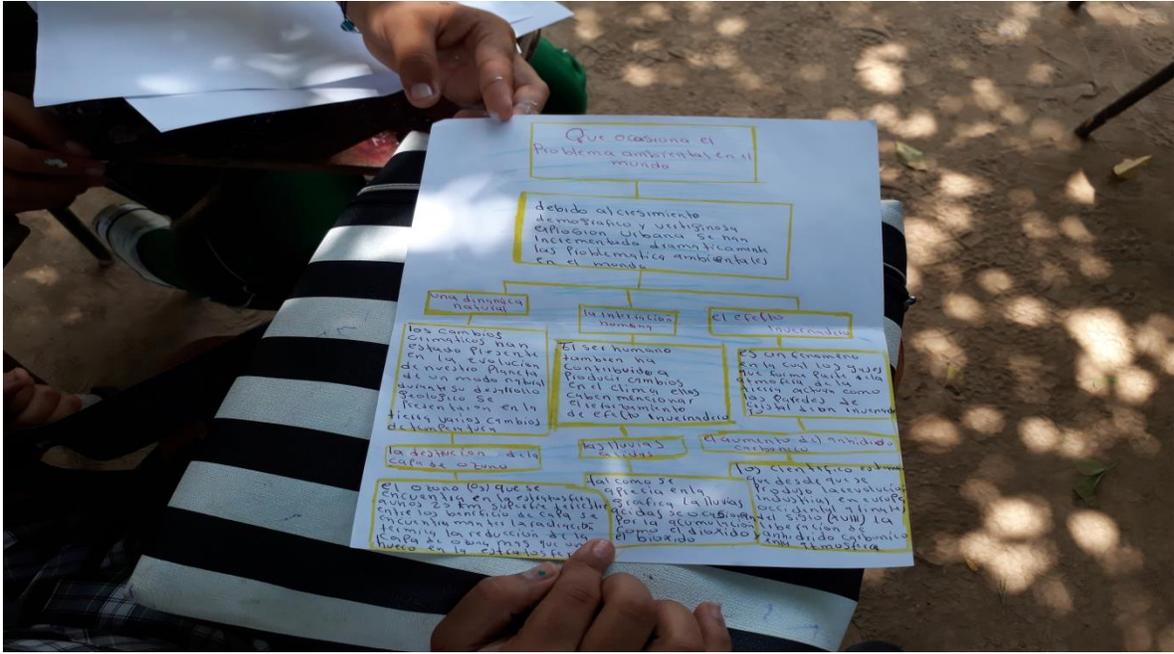
Anexo 4



13.5 ORGANIZADORES GRÁFICOS

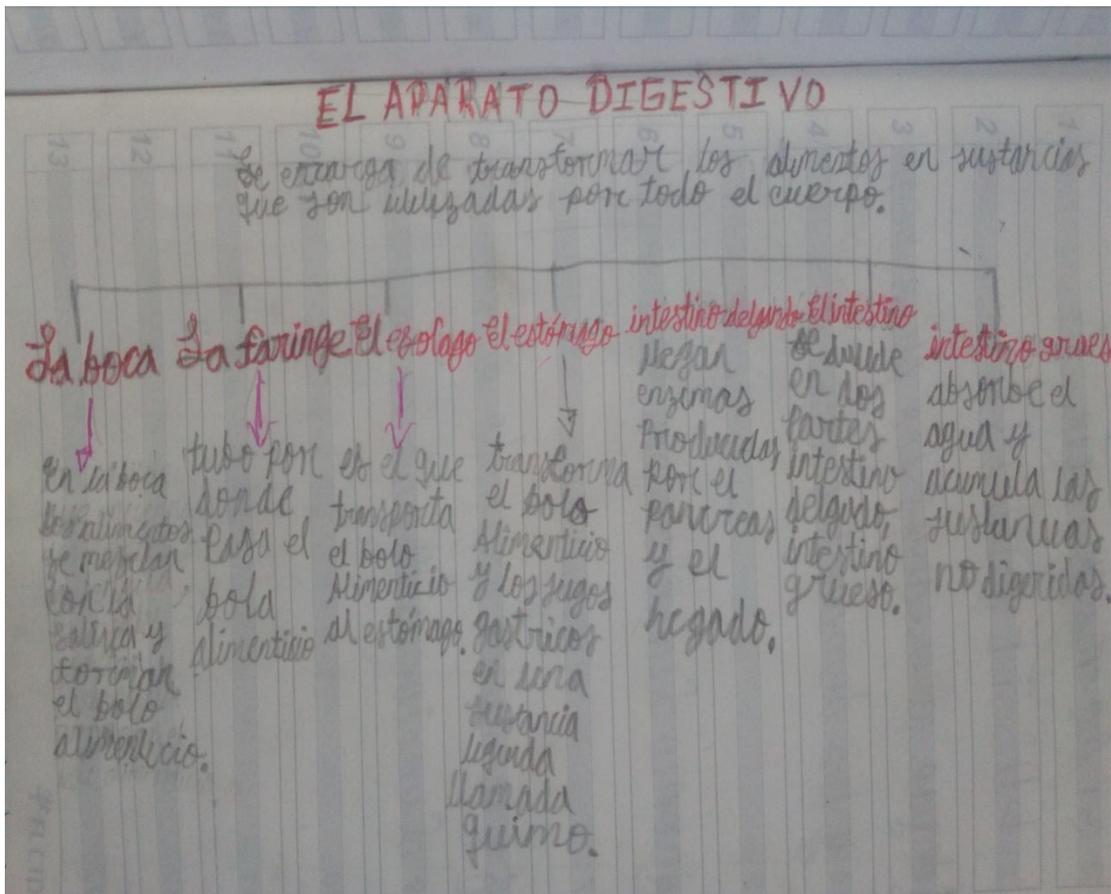
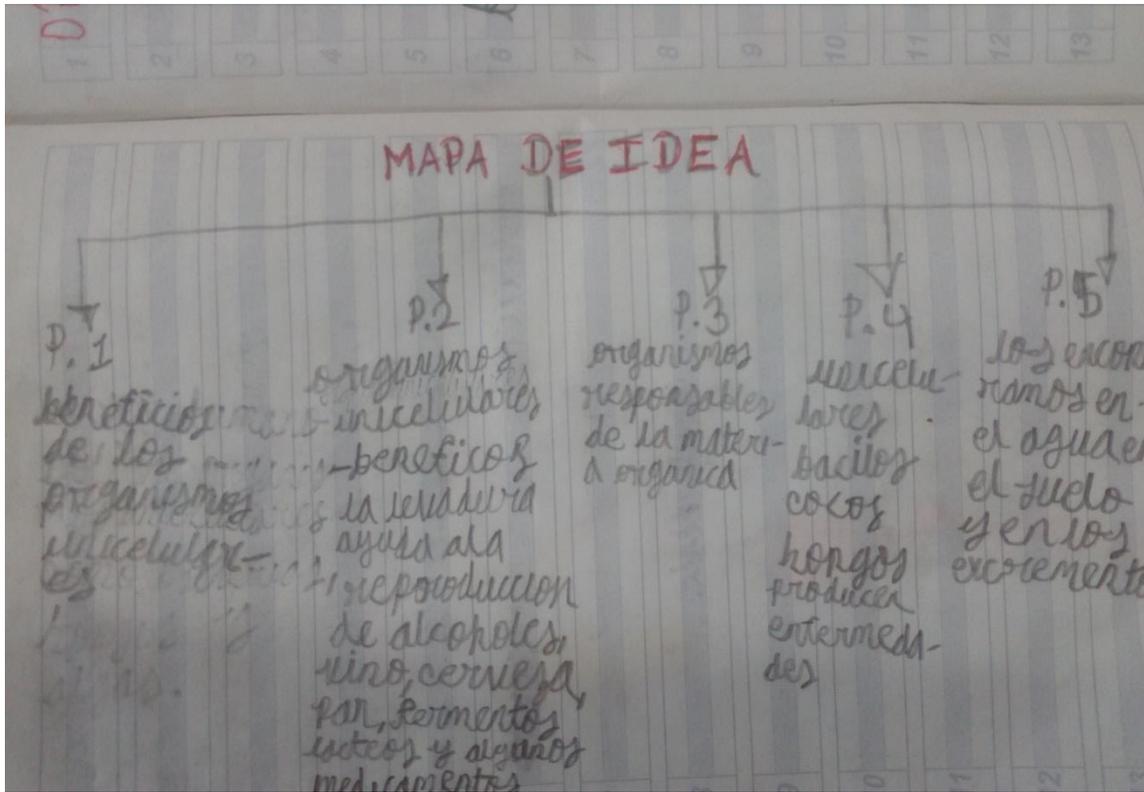
Anexo 5

Mapas conceptuales



SEGUNDO AIRE PARA LAGUARTINAJA

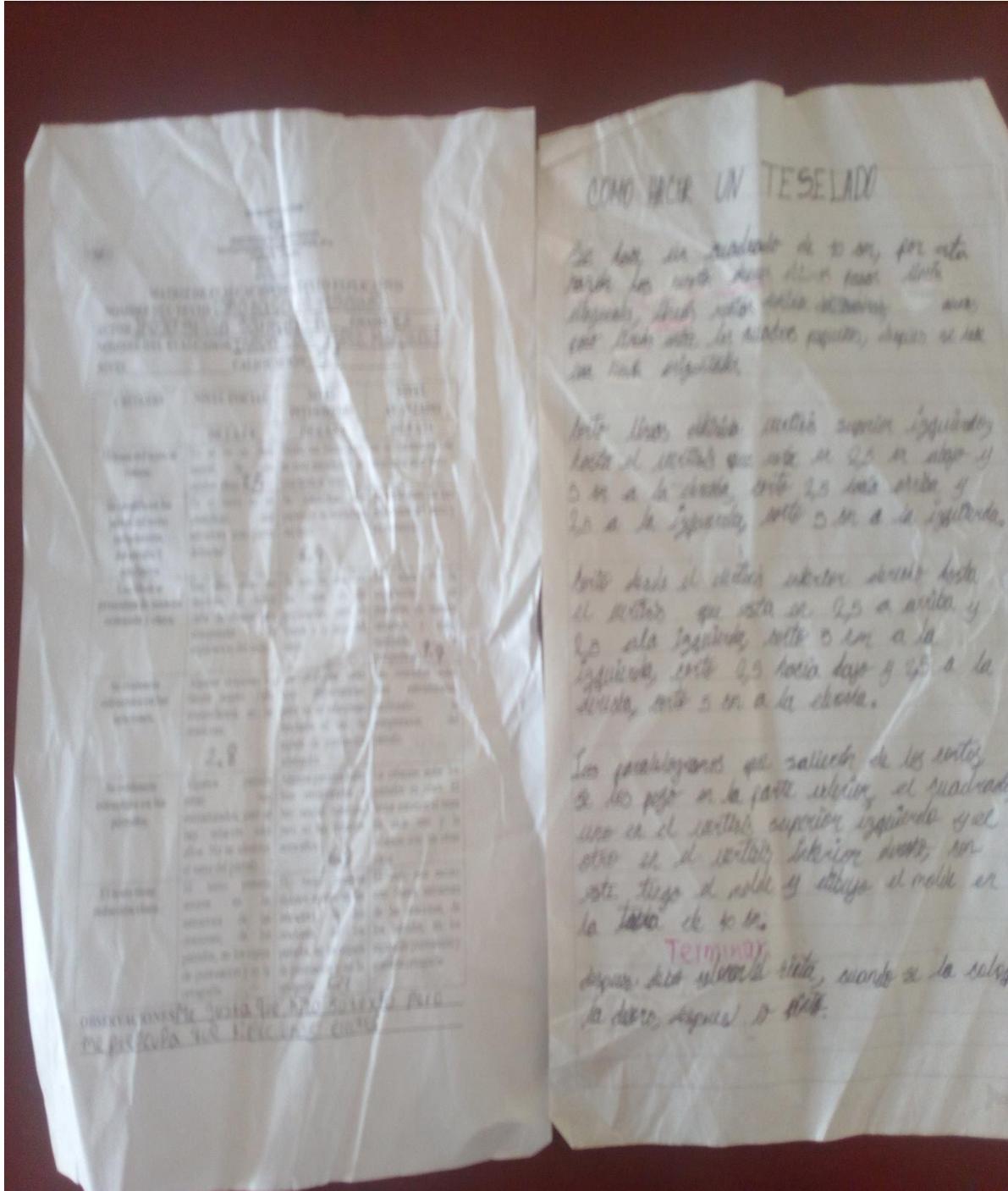
13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	↓ P.1	↓ P.2	↓ P.3	↓ P.4	↓ P.5							1 a lag a ml abertina pta.
	Es un social de co queda en alto sria. Mas grande. cese mayor numero de fembras. hay total de 51 animales. se encuentran	salvaguar dar ani males educar a la comunida y entregar e pie de cria.	es una especie en via de extin cion. no en plomb ed. en centros mezcla travies que reb en la Adm	es la carne y hay otro factor mas apetec- que acelera desapa racion. tiene dos partos. come gran es y frutos una cria. llega a reproducir a cubra parte.								



13.6 COEVALUACIONES

Anexo 6

Matrices evaluativas



REPUBLICA DE COLOMBIA
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
 INSTITUCIÓN AGRÍCOLA EDUCATIVA RURAL N° 12
 CARRANPA - QUILIMA
 OF. 001 22181
 CIVE 144 223248

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO

NOMBRE DEL TEXTO EL BURRO Y EL CARPINTERO
 AUTOR Job Segundo Gonzalez Gonzalez GRADO 5º
 NOMBRE DEL EVALUADOR Yelson Rafael Caro Acosta
 NIVEL avanzado CALIFICACIÓN 9.5

CRITERIO	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
	DE 2 A 5.9	DE 6 A 8.9	DE 9 A 10
El tema del texto se conoce. <i>lo amigad</i>	No se ve un tema central. Se ven muchas ideas. <i>7.5</i>	Existe un tema, pero se nota enredado y se pierde en el texto.	se ve claramente cual es el tema en el texto. <i>9.5</i>
Se identifican las partes del texto: introducción, nudo y desenlace.	En el texto no se identifican una estructura con partes definidas.	Se identifican dos partes de la estructura del texto.	Se evidencian las tres estructuras del texto y su contenido. <i>9.5</i>
Las ideas se presentan de manera ordenada y clara.	Las ideas están en desorden. El lector debe devolverse para comprender el texto.	Se nota un orden en las ideas, pero se pierde a lo largo del texto.	Las ideas se presentan de manera ordenada y clara, facilitando la comprensión. <i>9.7</i>
Se evidencia estructura en las oraciones.	Algunas oraciones no tienen sujeto. Falta concordancia en las oraciones.	Las oraciones están bien estructuradas, pero no se relacionan mediante el uso de signos de puntuación adecuados.	Las oraciones están bien estructuradas, facilitando la comprensión del párrafo. <i>9.5</i>
Se evidencia estructura en los párrafos.	Algunos párrafos están bien estructurados, pero no hay relación entre ellos. No se identifica el tema del párrafo.	Algunos párrafos están bien estructurados y hay unidad temática, pero no hay relación entre ellos. <i>6.4</i>	La relación entre los párrafos es clara. El lector entiende el tema de cada uno y la relación con las otras ideas.
El texto tiene redacción clara.	El texto presenta errores en la estructura de las oraciones, de los párrafos, en los signos de puntuación y en la ortografía.	El texto presenta algunos errores en la estructura de las oraciones, de los párrafos, en los signos de puntuación y en la ortografía.	El texto está escrito con buena estructura de las oraciones, de los párrafos, en los signos de puntuación y correcta ortografía. <i>9.9</i>

OBSERVACIONES *se recomienda que no lo escribas hasta ser recorrido, que no tengas tantos errores.*

Me preocupa que no hiciste tu mapa por eso presenta error en el texto oracione y los Parrafo no Seben po Como esta en un Parrafo nama.
 Te recomiendo que plane el texto primero con un Mapa de idea.

REPUBLICA DE COLOMBIA
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
 INSTITUCIÓN AGRÍCOLA EDUCATIVA RURAL N° 12
 CARRAPIA - GUAJIRA
 NIT: 882 120 100-1
 CAJE: 3444 3000489

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL TEXTO EXPLICATIVO

NOMBRE DEL TEXTO El Tostado
 AUTOR Llover Jose y pes mantre GRADO 5/6
 NOMBRE DEL EVALUADOR Shozer Stiven
 NIVEL avanzado CALIFICACIÓN 6.0

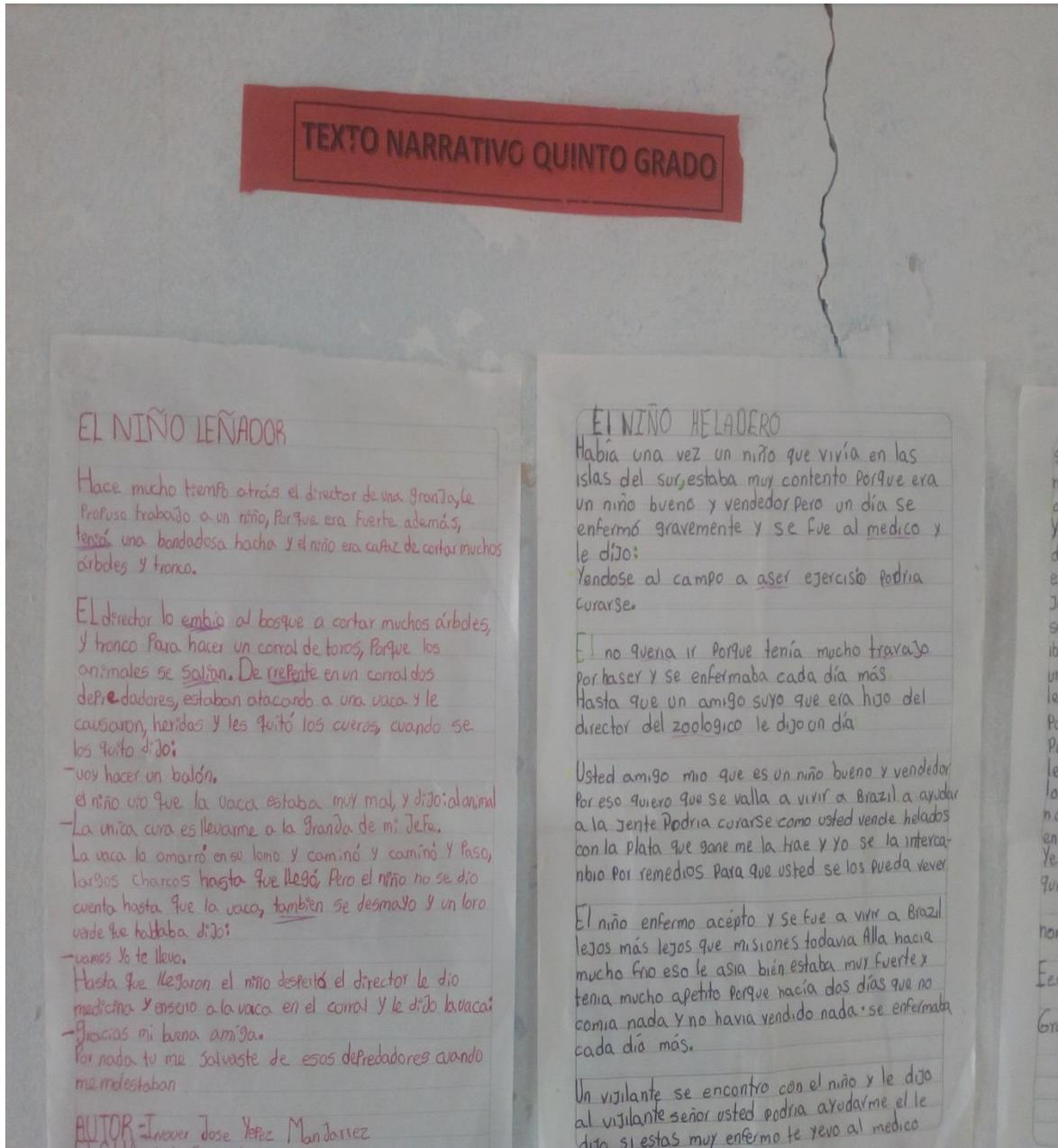
CRITERIO	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
	DE 2 A 5.9	DE 6 A 8.9	DE 9 A 10
El tema del texto se conoce.	No se ve un tema central. Se ven muchas ideas.	Existe un tema, pero se nota enredado y se pierde en el texto. <u>8</u>	se ve claramente cual es el tema en el texto
Se identifican las partes del texto: introducción, desarrollo Y conclusión.	En el texto no se identifican una estructura con partes definidas.	Se identifican dos partes de la estructura del texto. <u>6</u>	Se evidencian las tres estructuras del texto y su contenido.
Las ideas se presentan de manera ordenada y clara.	Las ideas están en desorden. El lector debe devolverse para comprender la explicación del texto.	Se nota un orden en las ideas de la explicación, pero se pierde a lo largo del texto. <u>6</u>	Las ideas de la explicación se presentan de manera ordenada y clara, facilitando la comprensión.
Se evidencia estructura en las oraciones.	Algunas oraciones no tienen sujeto. Falta concordancia en las oraciones. <u>4</u>	Las oraciones están bien estructuradas, pero no se relacionan mediante el uso de signos de puntuación adecuados.	Las oraciones están bien estructuradas, facilitando la comprensión del párrafo.
Se evidencia estructura en los párrafos.	Algunos párrafos están bien estructurados, pero no hay relación entre ellos. No se identifica el tema del párrafo. <u>4</u>	Algunos párrafos están bien estructurados y hay unidad temática, pero no hay relación entre ellos.	La relación entre los párrafos es clara. El lector entiende el tema de cada uno y la relación con las otras ideas.
El texto tiene redacción clara.	El texto presenta errores en las estructura de las oraciones, de los párrafos, en los signos de puntuación y en la ortografía. <u>4</u>	El texto presenta algunos errores en las estructura de las oraciones, de los párrafos, en los signos de puntuación y en la ortografía.	El texto está escrito con buena estructura de las oraciones, de los párrafos, en los signos de puntuación y correcta ortografía.

OBSERVACIONES valores que hiciste tu texto me preocupa que no pongas tipo de Toco

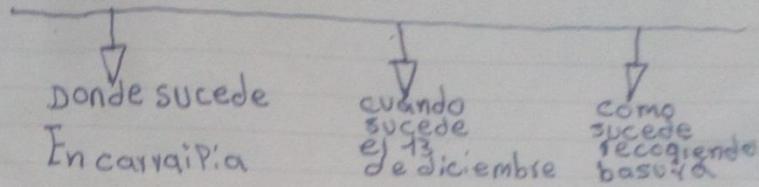
13.7 EXPOSICIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS

ANEXO 7

Publicaciones de textos



PLANEO MI NOTICIA



LA NATURALEZA BRILLA

En Carraipia se realizó una actividad para la naturaleza.

En el evento estuvieron niños, niñas, y adulto de 43 y 33 año de edad.

Se realiza recogiendo botas, y Palos, hojas, y bolsas, cables, láminas, todos Plásticos.

LA naturaleza quedó limpia y los habitante quedaron felices.

LOVE AMPA

Nombre = Yacel Vaiga Manjarrez

Texto = informativo

Grado = 4º

LA NATURALEZA BRILLA.

Canta la naturaleza mientras Florese.
 Cantan los árboles mientras llueve.
 Canta el sol mientras dora la Flor.
 Cantan las aves mientras cae nieve.

AUTOR: Wilfer Alfredo Gamboa Hoyos.

FECHA: 06/06/2018.

GRADO: 4º.

TEXTO: Lírico

CANTA LA FLOR

Canta la Flor mi entra se baña.
 Canta la Yuca entre la raíz pero el aguacate
 no puede parir.
 Y la rosa no quiere ir.

AUTOR = Carolina Andzea Rodríguez Coro.

GRADO = Cuarto.

TEXTO = Lírico

PLANEAR



PLANEO MI LEYENDA

TÍTULO: EL PERRO GRANDE

Inicio

El PRIMER borrador.
¿Dónde ocurre? en Garra Patayo.

¿Cuándo ocurre? entre diciembre y octubre.

¿Qué pasó al principio? un leñador que le gustaba beber mucho.

DESARROLLO

¿Cuál es el problema que enfrentan los personajes? le salió el perro grande.

¿Qué pasó después el hombre se desmayó

Final

¿cómo se resuelve el problema? dijo que no iba a tomar más.

Texto: Narrativo

Autor: Jaime Antonio Molina Navarro

ESCRIBIR → REV



1211 primer borrador.

EL PERRO GRANDE

Se dice la gente que en Garrapatero sale un perro grande en la calle. este sucede entre diciembre y octubre. Pablo era un leñador que le gustaba ver mucho.

Un día Pablo se fue a cortar palo, con la plata que ganó se fue a la cantina, cuando venía le salió el perro grande con los ojos rojos y los dientes afilados y largos, la cola tenía una puyas largas. el hombre desmallo.

Cuando el hombre se despertó asustado dijo que no iba a tomar más.

Texto: Narrativo

REESCRIBIR



J

EL PERRO GRANDE

Mi segundo borrador

Se dice la gente que en Garrapatero sale un perro grande en la calle.

Este sucede entre diciembre y octubre. Pablo era un leñador. Que le gustaba beber mucho.

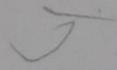
Un día Pablo se fue a cortar palo. Con la plata que ganó se fue a la cantina. Cuando venía le salió el perro grande con los ojos rojos y los dientes afilados y largos, la cola tenía unas puntas largas. El hombre se desmayó.

Cuando el hombre se despertó asustado dijo que no iba a tomar más.

Texto: Narrativo

Autor: Jaime Antonio Molina Navarro

EDITAR



EL PERRO GRANDE



Se dice la gente que en Carrapatero sale un perro grande en la calle. Este sucede entre diciembre y octubre. Pablo era un leñador que le gustaba beber mucho.

Un día Pablo se fue a cortar Palo con la plata que ganó se fue a la cantina cuando venia le salió el perro grande con los ojos rojos y los dientes afilados y largos, la cola tenía una puyas largas. El hombre se desmayó.

Cuando el hombre se despertó asustado dijo que no iba a tomar más.

Texto: Narrativo
Autor: Molina Navarro.